



Turun yliopisto
University of Turku

KUODES- JA YHDEKSÄSLUOKKALAISTEN ASENTEET JA MOTIVAATIO RUOTSIN KIELEN OPISKELUUN

Mimmi Koivunen & Oona-Maija Koskela

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Maaliskuu 2018

Suomalaisten ruotsin kielitaidon heikentyminen ja motivaation lasku ovat herättäneet huolen toisen kotimaisen kielen tulevaisuudesta. Samaan aikaan julkisuudessa keskustellaan ruotsin kielen opiskelun pakollisuuden poistamisesta. Vastatakseen näihin haasteisiin Opetushallitus päätti uudistaa ruotsin kielen opetusta varhentamalla sen aloitusajankohtaa seitsemänneltä luokalta kuudennelle luokalle. Uudistus, jonka tavoitteena oli muuttaa myönteisemmiksi oppilaiden asenteita ruotsin kieltä kohtaan, astui voimaan syksyllä 2016 käyttöön otettujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden myötä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää syksyllä 2016 B1-ruotsin opiskelun aloittaneiden kuudesluokkalaisten motivaatiota ja asenteita ruotsin opiskeluun lukuvuoden lopussa sitä lähes vuoden opiskeltuaan. Koska aiemmat tutkimukset viittaavat motivaation ja asenteiden laskuun oppilaan siirtyessä luokka-asteelta toiselle, haluttiin kuudesluokkalaisten suhtautumisen lisäksi selvittää myös yhdeksäsluokkalaisten motivaatiota ja asenteita ruotsin opiskeluun. Niin ikään tutkittiin oppilaiden suhtautumista ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin, ja tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella yhteensä 146 varsinaissuomalaiselta oppilaalta. Aineisto käsiteltiin pääosin määrällisin menetelmin, mutta myös laadullista menetelmää hyödynnettiin avointen vastausten analyysissä.

Tulosten mukaan sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen ruotsin opiskeluun oli enimmäkseen neutraalia tai myönteistä. Molemmilla luokka-asteilla, erityisesti yhdeksännellä luokalla, asenteet olivat hieman motivaatiota kielteisempiä. Kuudesluokkalaiset näyttäisivätkin suhtautuvan ruotsin opiskeluun hieman yhdeksäsluokkalaisia myönteisemmin. Kummallakin luokka-asteella eniten motivoivat hyvän arvosanan saaminen sekä muut ulkoiset hyödyt. Niin kuudennella kuin yhdeksännelläkin luokalla tytöt suhtautuivat ruotsin opiskeluun positiivisemmin, ja sukupuolesta ja iästä riippumatta ruotsinkielisten videoiden katselu koettiin mielekkäimmäksi työtavaksi.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että kiivaasta julkisesta keskustelusta huolimatta koulussa ruotsia opiskelevat suhtautuvat kieleen suhteellisen myönteisesti. Etenkin asenteissa olisi kuitenkin parantamisen varaa, joten kouluissa tulisi ehkä jatkossa panostaa entistäkin enemmän ruotsin kielen ja ruotsalaisen kulttuurin kiinnostavaksi tekemiseen.

Asiasanat: motivaatio, asenne, suhtautuminen, ruotsin opiskelu, työtavat, oppilas

Sisällysluettelo

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO | 9 |
| 2 | MOTIVAATIO JA ASENNE | 12 |
| 2.1 | Motivaatio | 12 |
| 2.2 | Motivaatio kielenoppimisessa | 14 |
| 2.2.1 | Instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio | 15 |
| 2.2.2 | Sisäinen ja ulkoinen motivaatio kielenoppimisessa..... | 17 |
| 2.3 | Asenne..... | 18 |
| 2.4 | Asenteet kielenoppimisessa..... | 19 |
| 2.5 | Kielten opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä..... | 21 |
| 2.5.1 | Ikä | 21 |
| 2.5.2 | Sukupuoli | 22 |
| 2.5.3 | Ulkoiset tekijät | 23 |
| 3 | SUHTAUTUMINEN RUOTSIN KIELEEN SUOMESSA | 25 |
| 3.1 | “Pakkoruotsi” | 25 |
| 3.2 | Asenteet ja motivaatio ruotsin opiskeluun | 27 |
| 4 | TYÖTAVAT KIELTEN OPISKELUSSA | 29 |
| 5 | TUTKIMUSONGELMAT | 32 |
| 6 | TUTKIMUSMENETELMÄ..... | 33 |
| 6.1 | Tutkimusjoukko | 33 |
| 6.2 | Aineistonkeruumenetelmä..... | 34 |
| 6.3 | Aineiston käsittely ja analysointi | 36 |
| 7 | TULOKSET..... | 39 |
| 7.1 | Kuudesluokkalaisten motivaatio ja asenteet ruotsin opiskeluun..... | 39 |
| 7.1.1 | Arvosanan ja sukupuolen yhteys kuudesluokkalaisten motivaatioon ja asenteisiin..... | 42 |
| 7.2 | Yhdeksäsluokkalaisten motivaatio ja asenteet ruotsin opiskeluun | 43 |
| 7.2.1 | Arvosanan ja sukupuolen yhteys yhdeksäsluokkalaisten motivaation ja asenteisiin..... | 46 |
| 7.3 | Erot kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatioissa ja asenteissa | 48 |
| 7.4 | Suhtautuminen ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin | 49 |

| | | |
|-------|---|----|
| 7.4.1 | Iän, arvosanan ja sukupuolen yhteys oppilaan suhtautumiseen eri työtapoihin | 50 |
| 7.5 | Oppilaiden ryhmittely motivaation, asenteen ja arvosanan mukaan..... | 52 |
| 7.5.1 | Hyvin menestyvät ja motivoituneet | 54 |
| 7.5.2 | Hyvin menestyvät ja neutraalit | 55 |
| 7.5.3 | Hyvin menestyvät ja epämotivoituneet..... | 56 |
| 7.5.4 | Heikot ja epämotivoituneet | 57 |
| 7.6 | Tulosten yhteenveto | 57 |
| 8 | POHDINTA..... | 59 |
| 8.1 | Tulosten tarkastelua..... | 59 |
| 8.2 | Pakkoruotsia vai hyötyruotsia? | 65 |
| 8.3 | Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset | 67 |
| 8.4 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 69 |
| | LÄHTEET..... | 71 |
| | LIITTEET | 80 |

Kuviot

| | | |
|---------|---|----|
| Kuvio 1 | Spolskyn toisen kielen oppimisen malli (Abrahamsson 2009, 209) | 20 |
| Kuvio 2 | 6.-luokkalaisten instrumentaalisen motivaation väittämien keskiarvot | 40 |
| Kuvio 3 | 6.-luokkalaisten integratiivisen motivaation väittämien keskiarvot | 40 |
| Kuvio 4 | 6.-luokkalaisten asenneväittämien keskiarvot..... | 41 |
| Kuvio 5 | 6.-luokkalaisten vastauksien prosenttiosuudet väittämään ”Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista” | 42 |
| Kuvio 6 | 6.-luokkalaisten ruotsin arvosanojen prosenttiosuudet | 42 |
| Kuvio 7 | 9.-luokkalaisten instrumentaalisen motivaation väittämien keskiarvot | 44 |
| Kuvio 8 | 9.-luokkalaisten integratiivisen motivaation keskiarvot | 45 |
| Kuvio 9 | 9.-luokkalaisten keskiarvot asenneväittämille | 45 |

| | |
|--|----|
| Kuvio 10 9.-luokkalaisten vastausten prosenttiosuudet väittämälle ”Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista” | 46 |
| Kuvio 11 9.-luokkalaisten ruotsin arvosanojen prosenttiosuudet | 47 |

Taulukot

| | |
|--|----|
| Taulukko 1 Summamuuttujien tunnuslukuja 6.-luokkalaisilla | 39 |
| Taulukko 2 Summamuuttujien tunnuslukuja 9.-luokkalaisilla | 44 |
| Taulukko 3 6.- ja 9.-luokkalaisten työtavoille antamat keskiarvot sekä työtapojen ja motivaatioiden väliset korrelaatiokertoimet | 50 |
| Taulukko 4 Summamuuttujien vaikutus klustereihin, ANOVA | 52 |
| Taulukko 5 Klusterien ryhmittelevien tekijöiden arvot | 53 |
| Taulukko 6 Oppilaiden jakautuminen neljään klusteriin luokka-asteittain..... | 54 |
| Taulukko 7 Tyttöjen ja poikien jakautuminen neljään klusteriin..... | 54 |

1 JOHDANTO

Viime vuosina on ahkerasti keskusteltu ruotsin kielen asemasta Suomessa ja etenkin siitä, tulisiko kielen olla pakollinen oppiaine perusopetuksessa. Kommentit ruotsin pakollisuutta vastaan perustellaan usein sillä, että ruotsin kielen taito ei ole tarpeellinen koko maassa, vaan ainoastaan alueilla, joissa ruotsia puhutaan. Suomen perustuslain (1999/731) mukaan Suomessa on kuitenkin kaksi virallista kieltä, joista toinen on ruotsi. Tämä tarkoittaa, että jokaisen suomalaisen on halutessaan saatava palvelua sekä suomeksi että ruotsiksi asioidessaan valtion virastoissa. Perustuslain lisäksi ruotsin kielen asemaa määrittää tarkemmin vuonna 2003 uudistettu ja vuonna 2004 käyttöön otettu kielilaki (2003/423), jonka tarkoitus on pitää huolta siitä, että sekä suomen- että ruotsinkielisillä ihmisillä on mahdollisuus elää täysipainoista elämää omalla äidinkielellään. Kielilain uudistuksen yhteydessä uudistettiin myös julkisen puolen henkilöstön kielitaitoa koskeva laki (2003/424), jossa viranomaisia vaaditaan takaamaan henkilöstönsä riittävä kielitaito kumpainkin maan viralliseen kieleen. Kielitaidon takaamiseksi on työntekijän pystyttävä osoittamaan kielitaitonsa joko viranomaisten järjestämällä kielikokeella tai korkeakouluopinnoissa suoritettulla kurssilla. Vuonna 2005 ylioppilaskirjoitusuudistuksen myötä ennen pakollisena kirjoitettavana aineena ollut toinen kotimainen kieli muuttui valinnaiseksi, ja ruotsin ylioppilaskirjoituksissa kirjoittavia lukiolaisia on vuosi vuodelta vähemmän; vuonna 2005 toisen kotimaisen keskipitkän oppimäärän valitsi kirjoittaa noin 30 000 lukiolaista, kun taas vuonna 2014 keskipitkän ruotsin kirjoittaneita oli enää noin 15 000 (Juurakko-Paavola 2015, 118). Vaikka korkeakoulujen pakollisen virkamiesruotsin läpäistäkseen olisi opiskelijan kielitaidon hyvä olla jo ennen kurssia eurooppalaisen viitekehyksen B1-tasolla, vuonna 2012 tehdyn tutkimuksen mukaan vain alle puolet uusista yliopisto-opiskelijoista ylsi taidoissaan vaadittavalle tasolle (Tuohimaa & Valli 2013, 4).

Suomalaisten heikkenevää ruotsin kielitaitoa ja yleensäkin haluttomuutta ruotsin opiskeluun selittää motivaation puute (Juurakko-Paavola & Palviainen 2011). Motivaatiotutkija Robert Gardner on tutkinut laajasti toisen kielen oppimiseen liittyviä asenteita ja motivaatiota kaksikielisessä Kanadassa, jonka viralliset kielet ovat englanti ja ranska (mm. Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985; Gardner, Masgoret, Tennant & Mihic 2004). Vuonna 1975 julkaistussa tutkimuksessa toisen kielen oppimisesta Gardner ja Smythe korostavat koulujen roolia maan vähemmistökielen aseman edistäjänä koko maassa,

mutta erityisesti alueilla, joissa vähemmistökieltä kuulee ja näkee hyvin vähän tai ei yhtään (Gardner & Smythe 1975, 6). Myös Suomessa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan toisen kotimaisen kielen opetuksen tehtävinä muun muassa kiinnostuksen herättäminen, eri kielten arvostukseen ohjaaminen ja ympäröivään ruotsin kieleen huomion kiinnittäminen (POPS 2014, 197). Heikentyvä kielitaito viestii kouluille kuitenkin pikemminkin päinvastaisista asenteista, minkä vuoksi vuonna 2011 opetus- ja kulttuuriministeriö asettikin ruotsin kielen opetuksen kehittämisryhmän arvioimaan opetuksen nykyistä tilaa ja sen tulevaisuutta sekä esittämään ehdotuksia tilanteen parantamiseksi. Työryhmä piti erityisesti ruotsin kielen opiskelun aloitusajankohtaa pulmallisena, minkä vuoksi yksi konkreettisista ehdotuksista oli ruotsin opiskelun aloittamisen varhentaminen. Lisäksi työryhmä piti oleellisena opetustapojen ja -menetelmien monipuolistamista sekä erityisesti toiminnallisuuden ja arkisen ruotsin tuomista oppitunneille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Selvityksen tultua julki Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL otti kantaa annettuun ehdotukseen ruotsin opetuksen varhentamisesta; SUKOLin mukaan varhentamista ei tulisi tehdä ainoastaan siirtämällä tunteja yläkoulusta alakoulun puolelle, vaan resursseja ja tuntimääriä lisäämällä. Kannanotosta käy ilmi myös SUKOLin huoli varhentamisen vaikutuksista käytännön järjestelyihin; saataisiinko kaikkiin alakouluihin pätevät ruotsinopettajat, ja jos ei, niin miten voitaisiin taata kaikkien oppilaiden laadukkaan ruotsinopetuksen saanti? SUKOLin mukaan työryhmän ehdottama varhentaminen ilman lisäresursseja saattaisi näin eri kuntien ja koulujen oppilaat eriarvoiseen asemaan. (SUKOL 2012.) SUKOLin vastustelusta huolimatta opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän ehdotus toteutettiin kirjaamalla uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) ruotsin opiskelun aloitusajankohdaksi kuudes luokka. Varhentaminen tehtiin siirtämällä yläkoulun kuudesta vuosiviikkotunnista kaksi alakoulun puolelle, eli ruotsin opetuksen määrää ei siis SUKOLin toiveiden vastaisesti lisätty (Valtioneuvoston asetus 422/2012 § 6). Tämä uudistus astui voimaan syksyllä 2016, jolloin kaikki silloin kuudennen luokan aloittavat oppilaat aloittivat pakollisen B1-ruotsin opiskelun.

Tämä tutkimus aloitettiin opetussuunnitelmauudistuksen voimaan astumisen aikaan vuoden 2016 syksyllä, mikä sai aikaan kiinnostuksen uudistuksen toteutuksen tutkimiseen; mitä kuudesluokkalaiset ovat mieltä ruotsin opiskelusta lukuvuoden lopussa sitä lähes vuoden opiskeltuaan? Tutkimuksessa halutaan siis selvittää, millaisia kuudesluokkalaisten asenteet ja motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan ovat ensikosketuksen jälkeen. Jotta

saatavilla tuloksilla olisi jokin vertailukohde, päätettiin selvittää myös yhdeksäsluokkalaisten asenteita ja motivaatiota ruotsin opiskeluun. Aiempien tutkimusten mukaan oppilaiden suhtautuminen ruotsin kieleen ja sen opiskeluun muuttuu kielteisemmäksi heidän siirtyessään luokka-asteelta toiselle (mm. Koskenranta 2012; Reinikka 2009), joten tämänkin tutkimuksen tavoitteena on selvittää mahdollisia eroja kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten asenteissa ja motivaatiossa. Luokka-asteiden välillä vallitsevien erojen lisäksi tässä tutkimuksessa halutaan tarkastella sukupuolten välisiä eroja, sillä lukuisat aiemmat tutkimukset osoittavat poikien suhtautuvan ruotsin opiskeluun tyttöjä kielteisemmin (mm. Juurakko-Paavola 2011, 72; Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011, 90).

Varhentamisen ohella toinen opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän ehdottama elvytyskeino ruotsin aseman kohentamiseksi oli opetusmenetelmien ja työtapojen monipuolistaminen ja erityisesti opetuksen toiminnallistaminen. Toiminnallisuuden ja leikillisyyden tuomisen opetukseen arveltiin olevan luontevampaa alakoulun puolella, mikä myös puhui varhentamisen puolesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostuvatkin niin ikään toiminnallisten menetelmien, kuten laulun, leikin ja draaman, käyttö toisen kotimaisen kielen opiskelussa unohtamatta monipuolisia viestintäkanavia ja -välineitä (POPS 2014, 199). Ovatko nämä menetelmät kuitenkin oppilaiden mieleen? Motivoivatko nämä kyseiset työtavat heitä opiskelemaan ruotsia? Asenteiden ja motivaation ohella tässä tutkimuksessa halutaankin kartoittaa myös oppilaiden mielipiteitä eri työtavoista. Tutkimuksen avulla saatava tieto voi auttaa opettajia opetuksen suunnittelussa paitsi käytettävien työtapojen suhteen myös kertomalla, mikä oppilaita itse asiassa motivoi ja millä he selittävät kiinnostuksen puutetta.

2 MOTIVAATIO JA ASENNE

2.1 Motivaatio

Motivaatio on käsite, jota kuulee käytettävän arkielämässä hyvinkin paljon, ja sen merkitys oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä on yleisesti tiedostettu. Motivaatiota on tutkittu laajasti eri näkökulmista, eikä siitä löydy vain yhtä, täysin täsmällistä määritelmää. Kuitenkin motivaation eri määritelmissä yhteistä on se, että sen katsotaan selittävän ihmisen käyttäytymistä antamalla toiminnalle suunnan ja määrittävän, kuinka aktiivisesti ihminen jotakin toimintoa suorittaa (Dörnyei 1998, 117). Dörnyein ja Ushiodan (2011) määritelmän mukaan motivaatio selittää, *miksi* ihminen päättää tehdä jotain, *kuinka kauan* hän on halukas jatkamaan kyseistä toimintaa ja *kuinka tehokkaasti* hän kyseistä toimintoa suorittaa. Ruohotie (1998) puolestaan kuvailee motivaatiota psyykkisenä tilana, joka määrittää mihin ihmisen mielenkiinto suuntautuu ja kuinka aktiivisesti hän toimii. Nykypäivän motivaatiotutkimuksessa korostetaan sen dynaamista ja tilannesidonnaista luonnetta; oppilaan motivaatio saattaa vaihdella saman päivän ja jopa saman oppitunnin aikana monesti (Pietilä 2014, 52).

Motivaation vahvuus vaihtelee ihmisestä ja tekemisen kohteesta riippuen, mutta myös motivaation laatu vaihtelee. Ryanin ja Decin (1985) *itseäänäytymisteorian* (*Self Determination Theory*) mukaan motivaatiosta on erotettavissa eri laatuja sen perusteella, mikä ihmisen tavoite on kyseistä asiaa kohtaan. Teorian mukaan ihminen on aktiivinen toimija, joka kolmen perustarpeensa, *autonomian*, *pätevyyden* ja *yhteenkuuluvuuden* pohjalta pyrkii toteuttamaan itseään ja valitsemiaan päämääriä. Teorian keskeinen tehtävä on selittää, miten näiden kolmen perustarpeen tyydyttyminen tai tyydyttymättä jääminen vaikuttaa motivaatioon. (Ryan & Deci 2000.) Motivaation nämä tutkijat teoriassaan puolestaan jakavat kahteen eri lajiin: *sisäiseen (intrinsic)* ja *ulkoiseen (extrinsic)* motivaatioon. Sisäisen ja ulkoisen motivaation lisäksi heidän mukaansa ihmisen toimintaan vaikuttaa *amotivaatio*. Määritelmän mukaan ihminen kokee sisäistä motivaatiota silloin, kun hän jotakin toimintaa suorittaessaan kokee sen synnynnäisesti mielenkiintoiseksi ja miellyttäväksi. Kun jokin tehtävä motivoi sisäisesti, pidetään tehtävää jo itsessään palkitsevana. Ulkoisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan halua tehdä jotain siitä syystä, että se johtaa johonkin ulkoiseen saavutukseen. Ulkoisesti motivoitunut suorittaa siis jotakin tehtävää siinä toivossa, että häntä odottaa jokin palkkio tai muu tehtävästä aiheutuva hyöty,

kuten esimerkiksi parempi arvosana. *Amotivaatiolla* puolestaan viitataan tilaan, jossa ihminen ei näe toiminnalla mitään arvoa eikä täten koe sisäistä eikä ulkoista syytä toiminnan suorittamiseen. Amotivaatio voi johtua esimerkiksi pätemättömyyden tunteesta tai siitä, ettei koe toiminnan johtavan haluttuun lopputulokseen. (Ryan & Deci 2000.) Green-Demers, Legault, Pelletier ja Pelletier (2008) ovat tutkineet Kanadassa lukioikäisten oppilaiden motivaation puutetta, ja heidän mukaansa motivaation puutteeseen vaikuttaa neljä dimensiota. Oppilas voi olla epämotivoitunut, jos hän ei koe olevansa tarpeeksi kyvykäs, hän ei halua nähdä vaivaa ja pinnistellä opittavan asian eteen, hän ei pidä opittavaa asiaa tarpeeksi arvokkaana tai hän kokee tehtävätyypit ja työtavat epämieluisina (2008, 865).

Ryanin ja Decin (2000, 58) mukaan ulkoisilla tekijöillä, kuten esimerkiksi palautteella ja palkkioilla, voi myös olla positiivinen tai negatiivinen vaikutus sisäiseen motivaatioon riippuen siitä, kuinka ne tukevat tai uhkaavat ihmisen *autonomian* ja *pätevyyden* tunnetta. Kun ihminen kokee toiminnan kontrollin olevan itsellään ja syyt toimintaan kumpuavat sisältä, sisäinen motivaatio vahvistuu. Myös pätevyyden tunne vahvistaa sisäistä motivaatiota, kun taas tunne kyvyttömyydestä heikentää sitä. Positiivisella ja todenmukaisella palautteella on suuri merkitys pätevyyden kokemisessa, ja myös tehtävät, jotka tarjoavat riittävän haasteen kuitenkin vaikuttamatta negatiivisesti pätevyyden kokemiseen, tukevat sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2009.) Ruohotien (1998) mukaan sisäisen motivaation edellytyksiä ovat muun muassa ohjaajalta saatava kannustus, vaihtelevat tehtävätyypit sekä toisaalta mahdollisuus onnistua, mutta kuitenkin riittävät haasteet (Ruohotie 1998, 37—39). Sisäistä motivaatiota pidetään yleisesti näistä kahdesta tehokkaampana motivaation lajina ja sen katsotaan johtavan pidemmälle ja parempiin oppimistuloksiin kuin ulkoinen motivaatio, jossa oppijaa motivoi tekemisen kautta saavutettava asia (Malmberg & Little 2000, 139). Jotkut tutkimustulokset puhuvat kuitenkin myös sen puolesta, että ulkoinen motivaatio olisi oppimistulosten kannalta yhtä tehokasta kuin sisäinen motivaatio (Gardner & MacIntyre 1995, 206—224). Vaikka sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat sisällöltään erilaisia motivaation lajeja, ei niitä kuitenkaan voida pitää kahtena toisistaan täysin irrallisena ilmiönä, vaan ne toimivat vuorovaikutuksessa keskenään (Juurakko & Airola 2002, 60; Peltonen & Ruohotie 1992, 18—20).

2.2 Motivaatio kielenoppimisessa

Motivaatiolla on suuri merkitys kaikkeen oppimiseen ja selvä yhteys oppimistuloksiin. Varsinkin vieraan kielen oppimisessa ovat opettajat ja tutkijat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että motivaatio on epäilemättä tärkein yksittäinen oppimistuloksiin vaikuttava tekijä. Motivaatio saa aikaan halun oppia kyseistä kieltä ja on myöhemmin pitkäjänteistä oppimista ylläpitävä voima. (Dörnyei 1998, 117.) Motivaation lisäksi kielenoppimisessa yhtenä tärkeimpänä oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä pidetään kielellistä lahjakkuutta, jonka uskotaan olevan syntyperäinen ominaisuus, johon ei kovinkaan paljon voi vaikuttaa. Monet tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että puuttuvaa kielellistä lahjakkuutta voi kompensoida riittävä motivaatio opiskeltavaa kieltä kohtaan. (Pietilä 2014.) Dörnyein (1998) mukaan motivaatio onkin merkittävin tekijä vieraan kielen oppimisessa juuri siitä syystä, etteivät ilman riittävää motivaatiota edes kielellisesti lahjakkaimmat pysty saavuttamaan pitkän tähtäimen tavoitteita. Kielellisesti heikommatkin oppilaat puolestaan pystyvät saavuttamaan hyviä tuloksia ollessaan oppimiseen riittävän motivoituneita.

Motivaatiota kielenoppimisessa on tutkittu laajasti ja eri aikoina motivaatiotutkimuksessa on ollut vallalla erilaisia käsityksiä siitä, millainen vaikutus motivaatiolla on kielten opiskelussa (Pietilä 2014). Motivaatiotutkimuksen kentältä voidaan kuitenkin erottaa kolme tärkeintä, eri aikoina vaikuttanutta pääsuuntausta: 1950-luvulta 1990-luvulle vallalla ollut *sosiaalis-psykologinen näkökulma*, 1990-luvulta lähtien vaikuttanut *kognitiivinen näkökulma* sekä 2000-luvulla Dörnyein ja Ottón (1998) kehittämä *motivaation prosessimalli*, joka korostaa motivaation dynaamista ja tilannesidonnaista luonnetta. (Dörnyei 2005). Sosiaalis-psykologinen suuntaus sai alkunsa Kanadasta, kun Robert Gardner ja Wallace Lambert tutkivat maan englanninkielisen ja ranskankielisen väestön suhtautumista kumpaankin maan viralliseen kieleen. Yksi tunnetuimmista kielenoppimismotivaatiota koskevista tutkimuksista onkin Gardnerin ja Lambertin (1972) lähes 12 vuotta kestänyt tutkimus, jossa he selvittivät motivaation ja asenteiden yhteyttä kielenoppimismotivaatioon muun muassa juuri Kanadassa, Yhdysvalloissa sekä Filippiineillä. Tutkimustensa pohjalta Gardner ja Lambert erottivat kielenoppimismotivaatiosta kaksi siihen eri tavoin vaikuttavaa orientaatiota; *instrumentaalisen orientaation* ja *integratiivisen orientaation*. Koska sosiaalinen näkökulma kielenoppimiseen korostuu myös Suomessa, jossa ruotsia opiskellaan maan toisena virallisena kielenä, on tässä tutkimuksessa perusteltua tarkastella motivaatiota lähemmin juuri tästä näkökulmasta.

2.2.1 *Instrumentaalinen ja integratiivinen motivaatio*

Sosiaalis-psykologisen motivaatiotutkimuksen uranuurtaja Robert Gardner sekä Wallace Lambert ovat kielenoppimismotivaatiota koskevissa tutkimuksissaan (mm. 1959; 1972) todenneet motivaation ja asenteiden opiskeltavaa kieltä kohtaan olevan voimakkaasti yhteydessä oppimistuloksiin. Tutkimustensa pohjalta Gardner ja Lambert jakoivat kielenoppimismotivaation kahteen eri tyyppiin: *integratiiviseen* ja *instrumentaaliseen* motivaatioon, joista myöhemmin on puhuttu motivaation eri *orientaatioina*. Integratiivisella orientaatiolla tarkoitetaan yksilöstä riippuvaa, sosiaalista näkökulmaa korostavaa motivaatiota eli oppijan kiinnostusta kohdekielen kulttuuriin, myönteistä asennetta sen puhujiin sekä ainakin osittaista halua samaistua heihin. Integratiivisesti motivoitunut kielenoppija koee kielen opiskelun itsessään palkitsevana ja nautinnollisena. Instrumentaalisella motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan ulkoisista tekijöistä riippuvaa motivaatiota, ja instrumentaalisesti motivoitunut oppija näkee kielen opiskelussa hyötynäkökulman; hän on motivoitunut opiskelemaan kieltä, koska hän uskoo sen hyödyttävän häntä myöhemmin esimerkiksi myöhemmissä opinnoissa tai työelämässä. Instrumentaalisesti motivoitunut kielenoppija näkeekin siis kielen lähinnä välinearvona. (Gardner & Lambert 1972, 132.)

Tutkiessaan Kanadassa maan englanninkielisen väestön motivaatiota ja asennetta opiskella maan toista virallista kieltä, ranskaa, Gardner ja Lambert (1972) osoittivat integratiivisesti motivoituneiden kielenoppijoiden yltävän parempiin oppimistuloksiin. Samankaltaiseen tulokseen päätyivät Csizer ja Dörnyei (2005) tutkimuksessaan, jossa he selvittivät unkarilaisten oppilaiden motivaatiota opiskella englantia vieraana kielenä. On kuitenkin myös havaittu, että varsinkin ympäristöissä, joissa kieltä opiskellaan vieraana kielenä, eli kohdekieleen ja sen puhujiin ei kyseisessä ympäristössä juuri törmää, voi instrumentaalinen motivaatio johtaa jopa integratiivista motivaatiota parempiin oppimistuloksiin (Pietilä 2014). Esimerkiksi Gardnerin ja Lambertin samassa (1972) tutkimuksessa kävi ilmi, että englantia vieraana kielenä opiskelevat filippiiniläiset ylsivät varsin hyvin oppimistuloksiin, vaikka heidän motivaationsa olikin pääosin instrumentaalista. Instrumentaalisen motivaation on kuitenkin havaittu johtavan hyviin oppimistuloksiin myös kaksikielisessä ympäristössä. Lukmani (1972) on tutkinut marathinkielisten intialaisten motivaatiota opiskella englantia, ja hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat instrumentaalisesti motivoituneiden oppilaiden yltävän parempiin oppimistuloksiin kuin integratiivisesti motivoituneet oppijat. Sitten integratiivisen ja instrumentaalisen motivaatio-

orientaation yhteydestä oppimistuloksiin on saatu eriäviä tutkimustuloksia kummankin puolesta (Brown 2000, 154), ja muun muassa Gardnerin, Masgoret'n, Tennantin ja Mihi-cin (2004) tutkimuksen mukaan integratiivisella ja instrumentaalisella motivaatiolla näytti olevan hyvin pitkälti yhtä suuri vaikutus oppimistuloksiin yliopistossa ranskaa opiskelevien englanninkielisten kanadalaisten joukossa. Myös Lamb (2004) osoitti niin integratiivisen kuin instrumentaalisesta motivaation olevan yhtä vahvasti yhteydessä 11—12-vuotiaiden indonesialaisten motivaatioon englannin opiskelua kohtaan ja totesi motivaatioiden olevan lähes toisistaan erottamattomat. Voidaankin siis todeta, ettei raja orientaatioiden välillä ole jyrkkä ja yksiselitteinen, vaan molemmat voivat samanaikaisesti vaikuttaa oppilaan motivaatioon kielenoppimisessa. Integratiivista ja instrumentaalista motivaatiota mittaavien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että kaksikielisessä ympäristössä integratiivisella motivaatiolla on vahvempi merkitys. Esimerkiksi Clément ja Kruidenier (1983) havaitsivat tutkiessaan ranskan- ja englanninkielisten lukiolaisten motivaatiota opiskella espanjaa, englantia ja ranskaa niin yksikielisessä kuin monikielisessä ympäristössä, että integratiivista motivaatiota esiintyi ainoastaan monikielisen ympäristön kielenoppijoilla, kun taas yksikielisen ympäristön kielenoppijoilla havaittiin muita motiiveja kielenoppimisessa, kuten esimerkiksi instrumentaalista motivaatiota. Myös muiden samankaltaisten tutkimusten (mm. Belmechri & Hummel 1998; Clément, Dörnyei, & Noels 1994; Dörnyei, 1990; Noels & Clément 1989) tulokset osoittavat integratiivisella motivaatiolla olevan merkittävä rooli kielenoppimisessa ainoastaan tietyissä sosiaalisissa konteksteissa.

Myöhemmin Gardner on luonut nykypäivänkin kielenoppimismotivaation tutkimuksessa käytetyn *sosio-kasvatuksellisen mallin* (*Socio-Educational Model of SLA*), jonka tuoreimman version mukaan kielenoppimisessa saavutettuihin tuloksiin vaikuttaa suoraan kielenoppijan *motivaatio*, johon puolestaan suorassa yhteydessä ovat *asenteet kielenopiskelutilanteeseen* sekä *integratiivisuus* (Masgoret & Gardner 2003). Mallin mukaan motivaatio koostuu kolmesta komponentista: motivaation *intensiteetistä* eli siitä, kuinka paljon kielenoppija on valmis panostamaan oppimiseen, kieleen kohdistuvista *asenteista* sekä *halusta* oppia kyseistä kieltä, eli kuinka hyvän kielitaidon kielenoppija haluaa saavuttaa. Motivaatioon suoraan vaikuttavat *asenteet kielenoppimistilanteeseen* puolestaan tarkoittavat kielenoppijan asenteita esimerkiksi opettajaa tai kurssia kohtaan. Sosio-kasvatuksellisessa mallissa Gardner korostaa nimenomaan *integratiivista motivaatiota* ja sen

yhteyttä motivaation kautta oppimistuloksiin. (Masgoret & Gardner 2003.) Asenteita kielenoppimiseen ja kielenoppimistilanteeseen käsitellään tarkemmin myöhemmässä kappaleessa.

Vaikka Gardner korostaakin integratiivisuuden tärkeyttä kielenoppimismotivaatiossa, on käsitettä myös kritisoitu liian kapeana ja yhteisöpsykologista näkökulmaa liiallisesti korostavana (Pihko 2007). Kielimotivaatiotutkimuksen merkittävä tutkija Dörnyei on myös huomauttanut, ettei integratiivisen motivaation määritelmä sellaisenaan enää täysin päde nykymaailmassa, sillä etenkin englannin opiskelussa oppija ei välttämättä koe halua samaistua vain yhteen tiettyyn kulttuuriin (Dörnyei & Ushioda 2009, 2—6). Koska Gardnerin sosio-kasvatuksellinen malli on luotu kaksikielisessä ympäristössä Kanadassa, on kuitenkin ymmärrettävää, että malli korostaa juuri sosiaalista näkökulmaa ja kieliryhmien välisiä asenteita. Kuten aiemminkin jo todettiin, on siis integratiivisella motivaatiolla suurempi yhteys kielenoppimiseen juuri tällaisissa ympäristöissä (Atay & Kurt 2010). Suomessa maan virallisten kielten, suomen ja ruotsin, välinen suhde on samankaltainen kuin Kanadassa ranskan ja englannin, jolloin sosio-psykologinen näkökulma ja näin ollen integratiivisuus kielenoppimiseen korostuu. Viime vuosien pakkoruotsikeskustelun perusteella voidaan myös olettaa, että kieliryhmien väliset asenteet vaikuttavat osaltaan kielenoppimismotivaatioon ruotsin opiskelussa.

2.2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio kielenoppimisessa

Motivaatiotutkimuksen sosio-psykologisen suuntauksen tilalla 1990-luvulta eteenpäin alettiin korostaa motivaation *kognitiivista näkökulmaa*, ja sen myötä jalansijaa saivat teorialat, joissa painotettiin oppijan omia käsityksiä itsestään, oppimistilannetta ja oppimisen tavoitteita (Dörnyei 2005). Teoria, joka sai monien kielenoppimismotivaatiota tutkivien tutkijoiden huomion, oli jako *sisäiseen* ja *ulkoiseen* motivaatioon (mm. Dickinson 1995; Dörnyei 1994). Ryan ja Deci (1985) olivat jo aiemmin itsemääräytymisteoriassaan (*Self Determination Theory*) tuoneet esiin sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteet, mutta muun muassa Noels, Pelletier ja Clément (2000) ovat täydentäneet teoriaa juuri toisen kielen oppimismotivaation osalta. Uudet teorialat eivät siis ole syrjäyttäneet integratiivisen ja instrumentaalisen motivaation käsitteitä, vaan pikemminkin täydentäneet niitä ja tuoneet rinnalle kognitiivisen näkökulman kielenoppimiseen. Kuten Gardner, tutkivat myös

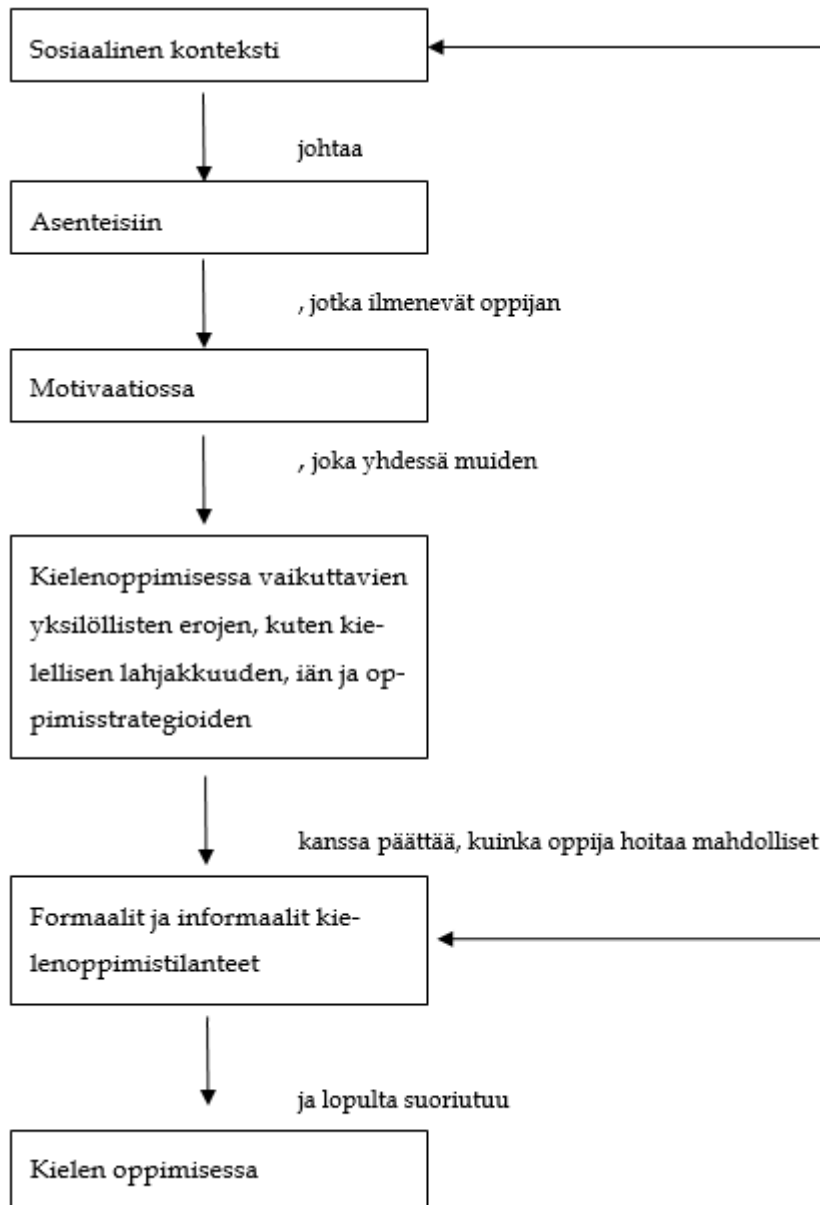
Noels ym. ranskankielisten ja englanninkielisten kanadalaisten sisäisen ja ulkoisen motivaation yhteyttä integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon maan toisen virallisen kielen opinnoissa. Tutkimuksen tulokset osoittivat niin integratiivisen ja sisäisen motivaation kuin instrumentaalisen ja ulkoisen motivaation korreloivan toistensa kanssa. (Noels, Pelletier & Clément 2000.) Opittavaa kieltä ja sen kulttuuria sekä puhujia ihaileva eli integratiivisesti motivoitunut kielenoppija siis luultavasti saa mielihyvää kielen opiskelusta itsestään, eikä siitä, mitä sillä saavuttaa, kun taas oppija, joka näkee kohdekielen hallitsemisessa vain keinon saavuttaa jotain muuta hyödyllistä, suhtautuu kielen opiskeluun ulkoisesti. Myös Suomessa kielenoppimismotivaatiota tutkittaessa on usein käytetty sisäisen ja ulkoisen motivaation käsitteitä instrumentaalisen ja integratiivisen rinnalla tai niiden sijaan (Laine 1987; Juurakko & Airola 2002).

2.3 Asenne

Motivaatio on siis luonteeltaan dynaamista ja tilannesidonnaista. Asenne puolestaan on pysyvämpi ominaisuus ja kuvaa oppijan suhtautumista opittavaan asiaan. Se, suhtautuuko ihminen johonkin asiaan kielteisesti vai myönteisesti, riippuu vahvasti hänen aikaisemmista kokemuksistaan. (Ruohotie 1998.) Ruohotie määrittelee asenteen sisäistyneenä, pysyvänä ja hitaasti muuttuvana reaktiovalmiutena, kun taas motivaatio määrittää, mihin ja millä aktiivisuudella oppija mielenkiintonsa kohdistaa. Ruohotien mukaan asenne koostuu kolmesta osatekijästä: *kognitiivisesta*, joka pohjautuu tietoon ja mielipiteisiin, *affektiivisesta* eli tunteisiin pohjautuvasta tekijästä sekä *konatiivisesta* tasosta, joka sisältää teot ja toiminnan opittavaa asiaa kohtaan. Asenteen eri osatekijät yhdessä vaikuttavat oppijan motivaatioon ja sitä kautta oppimistuloksiin, mutta toisaalta vaikutus on luonteeltaan kaksisuuntainen; saavutetut oppimistulokset vaikuttavat puolestaan motivaatioon ja sitä kautta myös asenteisiin (Kristiansen 1992, 32—33). Myös oppimiskokemukset opittavasta asiasta vaikuttavat asenteisiin niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Jos oppija on kokenut onnistumisen kokemuksia opittavan asian parissa, suhtautuu hän todennäköisemmin myös jatkossa positiivisesti kyseiseen asiaan. Jos taas kokemukset opittavan asian parissa ovat jatkuvasti kielteisiä, on myös oppilaan asenne kyseistä asiaa kohtaan todennäköisemmin jatkossa kielteinen. (Linnarud 1993, 92—93.)

2.4 Asenteet kielenoppimisessa

Vaikka asenne ja motivaatio ovat kaksi eri käsitettä, ei niitä varsinkaan toisen kielen oppimista tarkasteltaessa voi pitää täysin erillisinä. Gardnerin sosiopsykologisen kielenoppimismallin (1985) mukaan motivaatio on kielenoppimisessa avainasemassa. Mallin mukaan motivaatio puolestaan koostuu vaivannäöstä, halusta ja nimenomaan *asenteesta* oppimiseen (Dörnyei 2005, 68–69; Masgoret & Gardner 2003, 128). Koska Gardnerin sosiopsykologinen malli tarkastelee kielenoppimista erityisesti ympäristön vaikutuksen huomioon ottaen, on siinä tärkeässä roolissa asenne itse kieltä kohtaan, mutta myös asenteita kielen puhujiin sekä eri kulttuuriryhmien välisiä asenteita painotetaan. Gardnerin (1985) mukaan asenteella tarkoitetaan arvostusta ja käsityksiä kohdekieltä ja sen puhujia kohtaan, ja positiivisesti kohdekielen puhujiin sekä kulttuuriin asennoitunut kielenoppija on todennäköisemmin integratiivisesti motivoitunut opiskelemaan kieltä. Tämän puolestaan on usein todettu johtavan hyviin oppimistuloksiin (ks. 2.2.1). Eero Laine (1995) on tutkinut toisen kansallisen kielen oppimiseen liittyviä asenteita sekä Suomessa että Belgiassa, jossa kieliasetelma on Suomen tilanteen kaltainen, ja myös hän painottaa asenteiden toisen kansallisen kielen puhujia kohtaan olevan tärkeässä roolissa kielenoppimisessa (Laine 1995). Toisen kielen oppimista paljon tutkinut Abrahamsson (2009) niin ikään korostaa asenteiden merkitystä kielenoppimisessa, ja hänen mukaansa positiiviset asenteet opiskeltavaa kieltä kohtaan ovat vahvasti yhteydessä motivaatioon ja sitä kautta menestyksekkääseen kielenoppimiseen (Abrahamsson 2009, 207). Kuviossa 1 on esitetty tähän tutkimukseen suomennettu, Spolskyn vuonna 1969 luoma toisen kielen oppimista kuvaava malli (Abrahamsson 2009, 209).



Kuvio 1 Spolskyn toisen kielen oppimisen malli (Abrahamsson 2009, 209)

Kuten malli osoittaa, ympäristön vaikutuksesta syntyneet asenteet luovat pohjan kielenoppimiselle; ne ovat suoraan yhteydessä oppilaan motivaation, joka puolestaan muiden kielenoppimisessa vaikuttavien yksilöllisten tekijöiden kanssa määrittää, millaisiin oppimistuloksiin kielenoppija voi yltää (Abrahamsson 2009). Ei siis ole ollenkaan samantekevää, miten esimerkiksi kielenoppijan vanhemmat tai muu lähipiiri suhtautuvat opittavaan kieleen. Lapsi omaksuu vanhemmiltaan niin myönteisiä kuin kielteisiäkin

asenteita, ja varsinkin murrosiässä myös kaveripiiriin asenteet tulevat yhä merkittävämmiksi. Myös opettajan välittämät asenteet opittavaa asiaa kohtaan ovat yhteydessä oppilaan asenteisiin ja sitä kautta myös motivaatioon. (Linnarud 1993, 93.)

2.5 Kielten opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä

2.5.1 Ikä

Iän merkitystä toisen kielen oppimisessa on tutkittu paljon ja erityisen kiinnostuneita on oltu nimenomaan kielenoppimisen aloitusiän merkityksestä saavutettuun lopputulokseen (Pietilä 2014). Tutkijoiden keskuudessa esiintyy eriäviä mielipiteitä siitä, mikä on niin sanottu *kriittinen kausi* kielen oppimisen ja saavutettujen tulosten kannalta, mutta nykypäivänä ollaan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että murrosikää voidaan pitää käänteen tekivänä rajapyykkinä; ennen murrosikää alkanut altistuminen kielelle johtaa huomattavasti parempaan kielen hallitsemiseen kuin murrosiän jälkeen alkanut oppiminen (Abrahamsson & Hyltenstam 2013). Abrahamssonin ja Hyltenstamin mukaan murrosiän jälkeen alkaneessa kielenoppimisessa myös motivaatiolla on suurempi merkitys kuin jos oppiminen olisi alkanut ennen murrosikää (Hyltenstam & Abrahamsson 2003, 563—564). Monet tutkimustulokset osoittavat murrosiän olevan kriittinen ajankohta myös yleisen oppimismotivaation osalta ja useilla oppilailla tapahtuukin opiskelumotivaatiossa selvä käänne huonompaan juuri murrosiän kynnyksellä (Eccles, Wigley, Midgley, Reuman, MacIver & Feldlaufer 1993). Motivaation heikkenemistä selitetään murrosiässä tapahtuvilla biologisilla muutoksilla, mutta useat tutkijat uskovat myös siirtymän alakoulusta yläkouluun selittävän laskua motivaatiossa (mm. Blyth, Simmons, Carlton-Ford 1983; Eccles & Midgley 1989; Simmons & Blyth 1987). Gardnerin ja Smythen (1975) tutkimuksessa Kanadassa 7.-luokkalaisilla oppilailla oli huomattavasti myönteisempi asenne ranskan opiskeluun kuin 8.-, 9.- ja 10.-luokkalaisilla, mutta 11. luokalla asenteet olivat jälleen muuttuneet myönteisimmiksi. Tutkijat selittivät notkahdusta muun muassa sillä, että kielen opiskelun alkaessa oppilaat ovat innoissaan uudesta kielestä, mutta 8., 9. ja 10. luokalla motivaatio ja innokkuus ovat hukassa kielen opiskelun haastavuudesta johtuen. 11. luokalla sen sijaan saavutetaan riittävä taso ja innokkuus kielen opiskeluun palautuu, minkä myötä asenteet muuttuvat jälleen positiivisiksi. Gardner ja Smythe huomasivat myös asenteiden ranskankielistä vähemmistöä kohtaan noudattelevan samaa kaavaa.

2.5.2 Sukupuoli

Kieltenoppimista koskevat tutkimukset osoittavat lähes poikkeuksetta eroja tyttöjen ja poikien välillä; tytöt suoriutuvat hyvin usein vieraiden kielten opinnoissa poikia paremmin ja yltyvät parempiin oppimistuloksiin (Dörnyei, Csizér & Nemeth 2006, 55). Useat eri konteksteissa toteutetut tutkimukset osoittavat myös tyttöjen ja poikien välillä olevan hyvinkin suuria motivationaalisia eroja vieraiden kielten opiskelussa. Pojat ovat vähemmän kiinnostuneita opiskelemaan vieraita kieliä, heidän asenteensa vieraiden kielten opiskeluun on selvästi tyttöjä huonompi eivätkä he myöskään ole valmiita panostamaan vieraiden kielten oppimiseen yhtä paljon kuin tytöt. (Dörnyei & Csizér 2002; Dörnyei & Clément 2001; Dörnyei ym. 2006; Carr & Pauwels 2006; Kissau 2006; Kissau, Kolano & Wang 2010; MacIntyre ym. 2002.) Kissau (2006) on tutkinut Kanadassa yläkouluikäisten oppilaiden motivaatiota opiskella maan toista virallista kieltä ranskaa, ja erot tyttöjen ja poikien motivaatioissa näyttävät olevan huomattavia myös kaksikielisessä ympäristössä; vaikka motivaatio opiskella ranskaa on laskenut Kanadassa yleisestikin, suhtautuvat pojat vielä tyttöjäkin huonommin pakollisen ranskan opiskeluun. Myös Vinczen ja Martonin (2012) tutkimuksen tulokset osoittavat poikien olevan tyttöjä heikommin motivoituneita opiskelemaan kaksikielisen alueen vähemmistökieltä. Poikien huonompaa suhtautumista vähemmistökielen opiskeluun on selitetty muun muassa poikien vahvemalla kansallisidentiteetillä sekä sillä, ettei ympäristö tarjoa pojille tarvittavaa tukea vieraan kieleen oppimiseen, sillä vieraiden kielten opiskelu nähdään jostain syystä enemmän feminiinisenä asiana (mm. Vincze & Marton 2012; Carr & Pauwels 2006, 41—42). Poikien huonon motivaation niin vieraan kuin toisenkin kielen opiskelussa on arveltu myös johtuvan kieltenopettajakunnan naisvaltaisuudesta (mm. Kissau 2006; Kissau ym. 2010; Vincze & Marton 2012).

Täysin poikkeuksetta motivationaaliset erot eivät kuitenkaan näytä noudattavan samaa kaavaa. Dörnyei ym. ovat tutkineet unkarilaisten kielenoppijoiden motivaatiota opiskella ranskaa, italiaa, saksaa, venäjää ja englantia vuosina 1993, 1999 ja 2004. Heidän tuloksensa osoittavat tyttöjen suhtautuvan feminiinisinä pidettyjen kielten, ranskan ja italian, opiskeluun poikia paremmin, mutta saksan ja venäjän osalta olivat pojat tyttöjä motivoituneempia. Englannin osalta tulokset ovat huomionarvoisia; vuonna 1993 tyttöjen ja poikien välillä ei havaittu motivationaalisia eroja lainkaan, kun taas vuosina 1999 ja 2004

pojat olivat englannin opiskeluun tyttöjä motivoituneempia. (Dörnyei ym. 2006.) Samankaltaisia tuloksia on saatu Sveitsissä tutkittaessa tyttöjen ja poikien motivationaalisia eroja opiskella ranskaa ja englantia. Tytöt osoittivat jälleen poikia korkeampaa motivaatiota opiskella ranskaa, mutta englannin osalta sukupuolten välisiä eroja ei löydetty lainkaan (Holder 2005, 229—233). Näitä puuttuvia tai jopa vastakkaisia motivaatioeroja englannin opiskelussa on selitetty muun muassa englannin asemalla globaalina kommunikoinnin kielenä (Dörnyei & Clément 2001, 413; Dörnyei ym. 2006, 56) ja sillä, ettei englantia pidetä niin feminiinisenä kielenä, kuten esimerkiksi ranskaa tai italiaa (Heinzmann 2009). Vaikka siis tytöt näyttävätkin lähes aina olevan vieraiden kielten opiskelussa poikia motivoituneempia, ei asia ainakaan englannin osalta ole yhtä mustavalkoinen.

2.5.3 *Ulkoiset tekijät*

Vieraan kielen opiskelumotivaatioon, kuten motivaatioon yleisestikin, vaikuttavat oppijasta itsestään riippuvien tekijöiden lisäksi myös kulttuuriset tekijät, kuten ympäristö, perhe, ystävät, muut sosiaaliset suhteet ja opettaja (Dörnyei & Ushioda 2013, 26). Vanhemmilla on tärkeä, joko passiivinen tai aktiivinen rooli lapsen kielenoppimisessa. Aktiivisessa roolissa vanhempi kannustaa lastaan kielenopiskeluun, kun taas passiivisessa roolissa vanhempi toimii ikään kuin esikuvana ja välittää joko tietoisesti tai tiedostamattaan asenteita opittavaa kieltä kohtaan. (Gardner 1985.) Vanhemmat voivatkin siis vaikuttaa lapsensa motivaatioon ja asenteisiin kielenoppimisessa niin positiivisesti kuin negatiivisestikin (Linnarud 1993, 93). Positiivisesti vieraan kielen opiskelumotivaation vaikuttaa myös se, jos kielenoppijalla on koulun ulkopuolisia kontakteja kohdekielen käyttäjiin, kuten esimerkiksi kohdekieltä puhuvia ystäviä tai muita tuttuja (Gardner 1985). Koskenranta (2012) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut suomalaisten 6—9.-luokkalaisten motivaatiota ja asenteita ruotsin opiskelua kohtaan, ja tutkimuksen tulokset osoittavat niiden oppilaiden, joilla oli jokin kontakti ruotsia puhuviin ihmisiin, esimerkiksi ystäviä tai sukulaisia Ruotsissa, suhtautuvan muita positiivisemmin ruotsin kieleen ja sen opiskeluun.

Myös oppilaan saama palaute ja arvosana ovat yhteydessä oppimismotivaatioon (Dörnyei & Ushioda 2013). Hyvän arvosanan tavoittelemisen saa oppilaan ponnistelemaan opittavan asian eteen ja lisää näin ollen ainakin instrumentaalista ja ulkoista motivaatiota (mm. Gardner 1985), mutta toisaalta huono arvosana voi vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaan

motivaatioon; oppilas saattaa kokea kyvyttömyyttä, jolla on puolestaan suora negatiivinen yhteys oppimismotivaatioon. Niin ikään hyvän arvosanan saaminen lisää pätevyyden tunnetta ja voi vaikuttaa positiivisesti oppilaan motivaatioon. (Ryan & Deci 1985.) Dörnyein ja Ottón (1998) motivaation prosessimallin mukaan kielenoppijan motivaatio koostuu kolmesta vaiheesta, joista viimeisessä, *oppimiskokemuksen jälkipuinti* -vaiheessa (*motivational retrospection*), oppilaan saama palaute, arvosana ja oppilaan kokemus itsestään ovat tärkeässä asemassa. Mallin mukaan nämä kaikki yhdessä vaikuttavat oppilaan myöhempään oppimiseen ja varsinkin siihen, kuinka motivoitunut hän on jatkamaan kyseisen kielen oppimista.

3 SUHTAUTUMINEN RUOTSIN KIELEEN SUOMESSA

Suomessa mielipiteet ruotsin kielestä jakautuvat etenkin julkisessa keskustelussa kahteen ääripäähän: on niitä, jotka puhuvat ruotsin kielen ja Suomen kaksikielisyyden puolesta sekä niitä, joiden mielestä kaksikielisyys on pikemminkin rasite ja ”pakkoruotsi” turhaa ajankulua. Toisaalta Suomessa tiedostetaan ruotsin tarpeellisuus virallisen kaksikielisyyden ja pohjoismaisen yhteydenpidon vuoksi, toisaalta puolestaan pakollisuus kyseenalastetaan ruotsin kielen käyttöalueen rajallisuuden vuoksi (Pohjala & Geber 2010). Vuonna 2011 politiikan tutkija Pasi Saukkonen teki selvityksen, jossa hän tarkasteli eri medioissa käytyä keskustelua ruotsin kielen asemasta mahdollisimman objektiivisesti tuoden esiin mielipiteitä niin puolesta kuin vastaan ja sekä suomen- että ruotsinkielisiltä kanavilta. Hänen löydöstensä mukaan kielipoliittisen keskustelun keskiössä ainakin 2000-luvun loppua kohti oli erityisesti ruotsin kielen pakollisuus kouluissa: ”Aihetta suoraan tai välillisesti koskettavat uutiset ovat usein keränneet keskustelupalstoilleen satoja kommentteja. Puheenvuorojen sävy on usein ollut voimakkaan kielteinen, ja ruotsin kielen aseman lisäksi arvostelun kohteena ovat olleet myös Suomen ruotsinkieliset sekä ruotsin kielen asemaa ja suomenruotsalaisia puolustaneet suomalaiset julkisuuden henkilöt” (Saukkonen 2011, 19). Kommenteissa suomenruotsalaiset rinnastetaan usein ruotsalaisiin eikä heitä pidetä aitoina suomalaisina. Saukkonen arvelee tulehtuneen keskustelun taustalla olevan ennakkoluuloja ja stereotypioita rikkaista, elitistisistä suomenruotsalaisista. Saukkosen mukaan keskustelussa suurimpana ongelmana on se, että ruotsin- ja suomenkieliset puhuvat saman aiheen sijaan eri asioista; suomenkielisten kommentteissa tärkeässä osassa on koulujen ”pakkoruotsi”, kun ruotsinkielisten kannanotot puolestaan liittyvät pääasiassa poliittisiin päätöksiin ja ruotsinkielisistä palveluista leikkaamiseen. Lisäksi näyttää siltä, että tilanteeseen kriittisesti suhtautuvilla suomenkielisillä ei välttämättä ole riittävästi tietoa ruotsinkielisen väestön todellisesta tilanteesta.

3.1 ”Pakkoruotsi”

Kuten Saukkonen (2011) mainitsee selvityksessään suomalaisten suhtautumisesta ruotsin kieleen, julkinen keskustelu on pyörinyt viime vuosina vahvasti ruotsin opiskelun pakollisuuden ympärillä. Ruotsin kieli on ollut pakollinen oppiaine Suomessa jo vuodesta 1872, vaikka sen tarpeellisuudesta onkin käyty kuumenneita keskusteluja useita kertoja

”pakkoruotsin” historian aikana (Geber 2010). Perusteluissa puolesta ja vastaan toistuvat argumentit liittyen identiteettiin, historiaan ja hyödyllisyyteen; identiteettiargumenteissa ruotsin vastustajat vetoavat ”aitoon” suomalaisuuteen ja puolustajat puolestaan pohjoismaalaisuuteen. Historiaan liittyen vastustajat argumentoivat ruotsinkielisen vähemmistön ajaneen aina etujaan enemmistöä vastoin, kun puolustajat taas näkevät ruotsin vahvana osana sivistysperintöä. Ehkä yleisimmin argumentit kuitenkin liittyvät ruotsin kielen hyödynäkökulmaan; vastustajien mielestä ruotsin opiskelu vie tilaa hyödyllisemmiltä kieliltä, ja puolustajat korostavat ruotsin roolia pohjoismaisten yhteyksien ylläpitämisessä sekä muiden kielten oppimisen helpottamisessa. (Saukkonen 2011.) Etenkin ruotsin tarpeellisuutta Itä-Suomessa on viime vuosina kyseenalaistettu kasvavan venäjän kielen osaamistarpeen vuoksi. Vuonna 2012 useampi itäsuomalainen kunta haki opetus- ja kulttuuriministeriöltä lupaa tarjota oppilailleen mahdollisuus valita ruotsin sijaan venäjä toiseksi vieraaksi kieleksi, mutta lupa jäi saamatta. (Pallonen 2013.) 2010-luvun alussa kuumana käyneen pakkoruotsikeskustelun innoittamana Jyväskylän yliopiston dosentti ja ruotsinlehtori Åsa Palviainen teki vuonna 2011 analyysin mahdollisista ruotsin opiskelun pakollisuuden poistamisen seurauksista. Analyysi ei suoraan ota kantaa ruotsin pakollisuuden puolesta eikä sitä vastaan, vaan keskittyy esittämään asioita, jotka tulisi ottaa huomioon ruotsin tulevaisuudesta keskustellessa. Usein pakollisuuden poistamisen kannattajat haluaisivat kielivalinnan olevan oppilaalle vapaa, mutta olisiko käytännössä kuitenkaan kyse oppilaan omasta valinnasta? Ensinnäkin kielivalinnan käyttöönotto tarkoittaisi, että koulujen tulisi voida tarjota eri kielivaihtoehtoja. Näin ollen tulisi pohtia, voitaisiinko oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet eri kielten valintaan varmistaa eri puolilla Suomea. Lisäksi vanhempien ja muun lähipiirin mielipiteet vaikuttavat lapsiin vaihtelevasti, ja näin ollen esimerkiksi kielteisesti ruotsiin suhtautuvat vanhemmat saattaisivat vaikuttaa lapsensa valintaan jättää ruotsi valitsematta. (Palviainen 2011.) Muun muassa Julkusen kielivalintoja koskevassa tutkimuksessa tutkittavat kertoivat juuri vanhempien vaikuttaneen kielivalintoihinsa ylivoimaisesti eniten. Myös kaverien vaikutus oli koettu melko suureksi. (Julkunen 1998, 77.) Suomen kielilain mukaan kuitenkin myös ruotsinkielisillä on oikeus asioida äidinkielellään, joten työllistyminen julkisen sektorin alalla ruotsia kokonaan opiskelemattomalle olisi entistäkin hankalampaa.

3.2 Asenteet ja motivaatio ruotsin opiskeluun

Koska monet suomalaiset suhtautuvat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun varauksella, ovat opiskelumotivaation synnyttäminen ja ylläpitäminen sekä myönteisen ilmapiirin luominen kielenopetuksen keskeisiä kysymyksiä (mm. Pohjala & Geber 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011, 3). Useissa tutkimuksissa on yritetty selvittää, näkyykö julkisessa keskustelussa vahvasti esillä oleva kielteisyyys ruotsia kohtaan myös kouluissa ja oppilaiden asenteissa ja opiskelumotivaatiossa, ja näistä tutkimuksista on saatu toisiinsa nähden melko ristiriitaisia tuloksia. Green-Vänttinen, Korkman ja Lehti-Eklund tekivät vuonna 2010 tutkimuksen ruotsinopetuksesta suomalaisissa lukioissa Helsingin yliopiston Svenska i toppen -projektia varten. Tutkimuksessa muun muassa haastateltiin 84 lukio-laista, ja tutkimus osoitti koulun todellisuuden olevan median antamaa kuvaa moniselitteisempi; haastatelluista lukiolaisista noin puolet ilmoitti pitävänsä ruotsista ainoastaan 11 prosentin suhtautuessa kieleen kielteisesti. Suuri osa lukiolaisista piti ruotsia hyödyllisenä kielenä ja monet kertoivat karttavansa ”pakkoruotsia” sanana (2010, 55—57). Vuonna 2011 Lehti-Eklund ja Green-Vänttinen jatkoivat tutkimustaan laajentaen tutkimuksen kohdetta peruskoulun ruotsinopetukseen, ja saadut tulokset mukailivat lukiosta saatuja. Tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden näkökulma otettiin huomioon analysoimalla 156 oppilaalta kerätyt kertomukset sekä haastatteleamalla 86 oppilasta, ja tutkijoiden mukaan tutkittavien antama kokonaiskuva ruotsinopetuksesta oli varsin myönteinen. Suurin osa tutkittavista ilmoitti jälleen pitävänsä ruotsista ja ainoastaan seitsemän prosenttia käytti kertomuksissaan ”pakkoruotsi”-sanaa (2011, 19—23). Koskenranta tutki pro gradu -tutkielmassaan 6.—9.-luokkalaisten asenteita ja motivaatiota ruotsin kieltä kohtaan ja päätyi myös johtopäätelmään, jossa suurin osa 128 tutkittavasta näki ruotsin opiskelun myönteisenä asiana. Huomattavaa on kuitenkin, että motivaatio ja asenteet muuttuivat kielteisempään suuntaan luokka-asteiden kasvaessa. (Koskenranta 2012.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Nurhonen (2001) pro gradu -tutkielmassaan 5.- ja 7.-luokkalaisten ruotsin lukijoiden suhtautumisesta ruotsin kieleen; haastattelujen perusteella tutkittavien opiskelumotivaatio oli vahva ja asenteet myönteisiä, ja he pitivät ruotsia tärkeänä kielenä. Toisaalta Opetushallituksen vuonna 2008 tekemä B1-ruotsin oppimistulosten arviointi osoitti perusopetuksen päättövaiheen oppilaiden suhtautuvan ruotsin kieleen keskimäärin pikemminkin negatiivisesti kuin positiivisesti (Tuokko 2009). Myös osittain samanaikaisesti vuosina 2007—2010 tehty Opetushallituksen toisen kotimaisen kielen opetuksen kehittämistä tukeva TOKI-hanke päättyi synkkään tulokseen;

oppilaiden asenteet muuttuivat hankkeen aikana kolmessa vuodessa huomattavasti kielteisemmiksi. Alkumittauksessa 7.-luokkalaisten asenteet olivat vielä positiivisia, mutta hieman yli kaksi vuotta myöhemmin tehdyssä loppumittauksessa samojen oppilaiden asenteet ruotsin kieltä ja sen opiskelua kohtaan näyttäytyivät lähinnä kielteisinä. (Opetushallitus 2011.) Ammattikoulun puolella opiskelijoiden asenteita ruotsin kieleen pro gradu -tutkielmassaan tutkinut Piskonen (2006) puolestaan sai selville, että vaikka suurin osa tutkittavista oli halukkaita opiskelemaan ruotsia, he eivät kuitenkaan tekisi sitä, jos se olisi vapaaehtoista. Vuonna 1998 Opetushallituksen projektiin liittyvä tutkimus myös osoitti, että joensuulaisten koulujen ruotsia A2-kielenä lukevat oppilaat eivät näyttäneet täysin ymmärtävän ruotsin kielen opiskelun merkitystä, ja tutkimuksessa 19 tutkittavasta ainoastaan yksi mainitsi ruotsin opiskelun olevan tärkeää työllistymisen kannalta (Julkinen 1998, 58).

Vaikka edellä mainittujen, Suomessa tehtyjen tutkimusten perusteella peruskoulun ja lukion oppilaiden suhtautuminen ruotsin kieleen on ristiriitaista, on asenteissa ja motivaatiossa havaittu selkeitä eroja sukupuolten välillä. Kaksikielisyyttä paljon tutkineet Marton ja Vincze (2012) ovat tutkineet sukupuolen vaikutuksia vähemmistökielen oppimismotivaatioon Suomessa, ja heidän tulostensa mukaan tytöt olivat selvästi poikia motivoituneempia niin ruotsin opiskelussa kuin ruotsin kielen käyttämisessäkin. Marton ja Vincze huomauttavat tiedostavansa varoittelut yleistämisestä sukupuolen ja kaksikielisyyden suhteen, mutta pitävät tulostaan silti huomattavan selvänä. (Marton & Vincze 2012.) Opetushallituksen B1-ruotsin oppimistulosten arviointi osoittaa samankaltaisia tuloksia; poikien asenteet ruotsin kieltä ja opiskelua kohtaan olivat tyttöjen asenteita huomattavasti kielteisempiä, ja pojat suoriutuivat myös kielitaidon eri osa-alueita testaavista tehtävistä tyttöjä heikommin (Tuokko 2009). Samoja huomioita sukupuolten välisistä eroista ovat pro gradu -tutkielmissaan tehneet myös Nurhonen (2001), Reinikka (2009) ja Koskenranta (2012).

4 TYÖTAVAT KIELTEN OPISKELUSSA

Motivaatiotutkimuksessa myöskään opetuksessa käytettävien työtapojen merkitys oppilaiden motivaatioon ei ole jäänyt huomiotta. Muun muassa Dörnyei ja Ushioda toteavat työtapojen mielekkyyden ja sopivan haastavuuden vaikuttavan opiskelumotivaation (Dörnyei & Ushioda 2013, 26), ja heidän lisäksi Green-Demersin ym. (2008) tutkimusten mukaan yksi amotivaatiota aiheuttava syy on se, että oppilas kokee tehtävätyypit ja työtavat epämieluisina (2008, 865). Autenttisten materiaalien ja arkisen ruotsin positiivisia vaikutuksia oppilaiden asenteisiin ennusti jo Laine vuoden 1995 tutkimuksessaan, ja samaa autenttisuutta ja arkisuutta toivotaan ruotsinopetukseen yhä (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011).

Ruotsin kielen opetuksen kehittämistä pohtinut opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä arveli avaimen oppilaiden motivointiin piilevän muun muassa monipuolisissa työtavoissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Opetukseen toivottiin lisättävän toiminnallisuutta, jonka suosio onkin viime aikoina kasvanut. Vuonna 2014 uusituissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan niin ikään toiminnallisten työtapojen – leikin, laulun, pelien ja draaman – käyttöä toisen kotimaisen kielen opetuksessa (POPS 2014, 199). Toiminnallisuus voidaan käsittää usealla tavalla, mutta pohjimmiltaan siinä on kyse tekemällä oppimisesta sekä oppilaan aktiivisesta osallistumisesta ja tehtävän kokemuksesta (Vuorinen 1993, 179). Vuonna 2016 uuden opetussuunnitelman astuttua voimaan Karppanen tutki pro gradu -tutkielmaansa varten uuden opetussuunnitelman mukaisia ruotsin oppikirjoja etsien niistä nimenomaan toiminnallisuutta, joka hänen tutkimuksessaan käsitettiin liikkuen oppimisena ja fyysisenä toimintana. Karppasen mukaan oppikirjat eivät kuitenkaan varsinaisesti kannustaneet liikkumiseen ja monissa kirjoissa ainoastaan muutamissa tehtävissä oppilaita kehoitettiin nousemaan ylös. Tutkimuksessa haastatellut opettajat pitivät toiminnallisia työtapoja kuitenkin oppilaita motivoivina. (Karppanen 2016.)

Toinen uudessa opetussuunnitelmassa peräänkuulutettu työtapoihin liittyvä asia on median monipuolinen käyttö ja eri viestintäkanavien hyödyntäminen (POPS 2014, 199). Suomen Akatemian rahoittaman nelivuotisen, yläkoulun kieltenopetusta tutkivan tutkimushankkeen ensimmäisenä osahankkeena vuonna 2006 haluttiin selvittää, millaisia oppimateriaaleja ja tekstejä kouluissa kielten oppitunneilla käytetään. Asiaa tarkasteltiin

niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta, ja tutkimukseen osallistui yli 100 yläkoulua. Kyselyn tulosten perusteella vieraiden kielten opetus oli pitkälti oppikirjapainotteista ja opettajajohtoista; tutkimuksen mukaan vieraiden kielten opetuksessa ylivoimaisesti eniten käytettyjä oppimateriaaleja olivat oppikirjat, niihin kuuluvat harjoituskirjat sekä oppikirjan ääni- ja kuvamateriaalit. Videoita, musiikkia, pelejä ja verkosta löytyviä materiaaleja ilmoitti käyttävänsä *usein* ainoastaan alle 15 prosenttia vieraan kielen opettajista. Heistä yhteensä 63 prosenttia arvioi käyttävänsä pelejä *joskus* tai *usein*, mutta oppilaista tätä mieltä oli ainoastaan 29 prosenttia. Käytetyimpinä tekstityyppeinä opettajat ja oppilaat mainitsivat oppikirjan tekstit ja muut kertomukset, kun kaunokirjallisia tekstejä ja mediatekstejä, kuten mainoksia, uutisia ja mielipidekirjoituksia, käytettiin opetuksessa niin oppilaiden kuin opettajienkin mukaan keskimäärin vain harvoin tai joskus. (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008.)

Vuosina 2010 ja 2011 Svenska i toppen -projektia varten tehdyt tutkimukset suomalaisissa lukioissa ja peruskouluissa tuovat myös esiin oppilaiden näkökulmaa asiaan. Oppilailta kysyttiin kyselylomakkeella ja haastatteluissa, millaisista työtavoista he pitävät ja millaisia työtapoja heidän mielestään ruotsin tunneilla pitäisi käyttää enemmän. Yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa toivottiin erityisesti suullisia harjoituksia ja kuullun ymmärtämistä sekä arkipäiväisen, hyödyllisen ruotsin oppimista. Oppilaiden mielestä myös opettajan pitäisi tunneilla puhua ruotsia mahdollisimman paljon, jotta ruotsin kuulemiseen tottuisi ja sitä voisi alkaa ymmärtää paremmin. Osa toivoi ruotsinkielisten vieraiden käyvän tunneilla, ja monet pitivät hyvänä ideana esimerkiksi ruotsalaisten lehtien ja kirjojen lukemista sekä televisio-ohjelmien katsomista. Myös parityöskentelyä ja tietoa ruotsalaisesta kulttuurista toivottiin lisää. (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011.) Lukiolaiset toivoivat 9.-luokkalaisten tavoin enemmän arkikäyttöön sopivaa ruotsia ja kritisoivat käytettäviä oppikirjoja. Oppikirjat eivät heidän mielestään vastaa heidän tarpeisiinsa, vaan niissä on paljon epäolennaisia ja turhalta tuntuvia aihepiirejä. Lukiolaisista peräti 38 prosenttia arvioi oppivansa ruotsia kaikkein parhaiten puhumalla, minkä lisäksi ruotsin kuuntelemisen harjoittelua pidetään tärkeänä. Myös lukiolaiset toivoisivat opettajiensa käyttävän ruotsia tunneilla reilusti enemmän. Tutkimuksessa tutkijat kävivät lisäksi havainnoimassa opetusta lukioden ruotsin tunneilla, ja heidän havaintojensa mukaan opiskelijat olivat aktiivisimpia tunneilla, joissa käytettiin autenttisia, heidän maailmaansa kuuluvia materiaaleja, kuten lehtijuttuja, mainoksia, musiikkia ja videoita. (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010.)

Marja-Kaisa Pihko (2007) on tutkinut yläkouluikäisten, sekä englanninkieliseen sisälönopetukseen (CLIL) että perinteiseen englanninopetukseen osallistuvien oppilaiden suhtautumista englannin opiskeluun. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että 181 perinteiseen englannin opetukseen osallistuvasta oppilaasta peräti 39 prosenttia koki opetuksen jossain määrin ikävystyttävänä ja niin ikään 39 prosenttia oli tyytymättömiä tapaan, jolla englantia koulussa opetetaan. Tutkittavat saivat kirjoittaa avoimella vastauksella kommentteja koulun englanninopetuksesta ja kommenttien mukaan oppilaat toivovat englannin tunneille monipuolisempia opetustapoja. Erityisesti toivottiin lisää puhumisen ja ääntämisen harjoittelua, mutta mainintoja saivat myös pelit, lehdet ja englanninkielisten elokuvien katselu. Pihkon mukaan kuitenkin lähes kaikkia kommentteja yhdisti se, että englantia toivotaan käytettävän luonnollisen viestinnän välineenä, jonkin itseään kiinnostavan asian yhteydessä. (Pihko 2007, 96—101.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millainen motivaatio ja asenne kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisilla on pakolliseen B1-ruotsin opiskeluun sekä miten sukupuoli ja ruotsin arvosana ovat niihin yhteydessä. Saatuja tuloksia vertaillaan luokka-asteiden kesken sekä tarkastellaan tutkittavien motivaation, asenteen ja arvosanan pohjalta muodostettuja ryhmiä. Lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppilaiden mielipiteitä ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin.

1. Millainen motivaatio ja asenne kuudesluokkalaisilla on ruotsin opiskeluun?

1.1 Onko sukupuolella yhteyttä oppilaan suhtautumiseen ruotsin opiskeluun?

1.2 Onko arvosanalla yhteyttä oppilaan suhtautumiseen ruotsin opiskeluun?

2. Millainen motivaatio ja asenne yhdeksäsluokkalaisilla on ruotsin opiskeluun?

2.1 Onko sukupuolella yhteyttä oppilaan suhtautumiseen ruotsin opiskeluun?

2.2 Onko arvosanalla yhteyttä oppilaan suhtautumiseen ruotsin opiskeluun?

3. Onko kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatiossa ja asennoitumisessa ruotsin opiskeluun eroja?

4. Miten kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset suhtautuvat eri ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin?

4.1 Onko iällä yhteyttä oppilaan suhtautumiseen eri työtapoihin?

4.2 Onko sukupuolella yhteyttä oppilaan suhtautumiseen eri työtapoihin?

4.3 Onko arvosanalla yhteyttä oppilaan suhtautumiseen eri työtapoihin?

5. Miten oppilaita voidaan ryhmitellä motivaation, asenteen ja arvosanan perusteella?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus on menetelmältään pääosin määrällinen, sillä laajan otoksen avulla haluttiin saada mahdollisimman kattava kuva kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten suhtautumisesta B1-ruotsin opiskeluun. Tämän lisäksi haluttiin kuitenkin myös yksityiskohtaisempaa tietoa tutkittavien motivaatiota ja asennetta mahdollisesti selittävistä tekijöistä, minkä vuoksi tutkimuksessa hyödynnettiin myös laadullista menetelmää.

6.1 Tutkimusjoukko

Tutkittaviksi valittiin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset syksyllä 2016 voimaan astuneen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) tulleen muutoksen pohjalta. Muutoksen mukaan syksystä 2016 alkaen tulee toisen kotimaisen kielen lyhyt oppimäärä alkaa kaikilla pakollisena jo kuudennella luokalla, entisen seitsemännen luokan aloitusajankohdan sijaan. Syksystä 2016 alkaen oli siis ensimmäistä kertaa mahdollista tutkia kuudesluokkalaisten suhtautumista juuri alkaneen pakollisen ruotsin opiskeluun. Koska nuorempien oppilaiden mahdollisesti myönteisesti suhtautuminen ruotsin aloittamiseen oli juuri yksi muutoksen taustalla olevista syistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), oli tämän ikäluokan valinta tutkimusjoukoksi perusteltua. Yhdeksäsluokkalaiset olivat puolestaan mielenkiintoinen valinta toiseksi ikäryhmäksi, sillä aiempien tutkimusten mukaan motivaatio ruotsin opiskeluun laskee yläkoulun aikana. Tutkimuskutsu lähetettiin kahden varsinaissuomalaisen kunnan kouluihin ja kaikki tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneet ryhmät otettiin mukaan.

Tutkimukseen osallistui 78 kuudes- sekä 68 yhdeksäsluokkalaista (N=146) yhteensä viidestä eri varsinaissuomalaisesta koulusta. Puutteellisten vastauslomakkeiden vuoksi aineiston analysointivaiheessa kaksi lomaketta hylättiin, jolloin tutkimuksen lopulliseksi otokseksi jäi 144. Kuudesluokkalaisten joukossa tyttöjä oli 30 ja poikia 46, ja yhdeksäsluokkalaista sekä tyttöjä että poikia oli 32, joten sukupuolijakauma oli suhteellisen tasainen, vaikka poikia olikin hieman enemmän. Lisäksi kaksi kuudesluokkalaista sekä

kaksi yhdeksäsluokkalaista ilmoitti edustavansa muuta sukupuolta. Tutkimukseen valittiin vain ruotsia B1-kielenä lukevia oppilaita, jotta vastaukset olisivat keskenään vertailukelpoisia.

6.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella (Liite 2), joka tehtiin tätä tutkimusta varten pohjaten Gardnerin (1985) esittämään vieraan kielen oppimisen motivaatiota ja asennetta mittaavaan kysymyspatteristoon (*The Attitude/Motivation Test Battery, AMTB*). Gardnerin patteristo on alun perin kehitetty mittaamaan englanninkielisten kanadalaisten motivaatiota opiskella maan toista virallista kieltä, ranskaa. Sittenmin sitä on käytetty useissa eri maissa vieraan kielen oppimismotivaatiota mittaavissa tutkimuksissa (Gardner 2004). Alkuperäinen patteristo sisältää 19 motivaatiota ja asennetta eri näkökulmista mittaavaa osiota, joista tämän tutkimuksen kyselylomakkeen pohjaksi valittiin kolme tutkimuksen kannalta olennaisinta: *instrumentaalinen* ja *integratiivinen motivaatio* sekä *asenne kielen opiskelua kohtaan*. Muut osiot jätettiin pois, ettei kyselylomakkeesta tulisi liian kuormittava, ja että tutkittavat jaksaisivat täyttää lomakkeen ajatuksella loppuun asti. Oli myös perusteltua pitää motivaatiota ja asennetta mittaava osio tiiviinä, sillä sen lisäksi lomakkeella haluttiin selvittää tutkittavien suhtautumista ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin.

Yhteensä kolmesivuinen kyselylomake muodostui kolmesta eri osiosta: taustatiedoista, motivaatiota ja asennetta mittaavasta osiosta sekä työtapoihin suhtautumista mittaavasta osiosta. Taustatietoja lukuun ottamatta lomake koostui pääosin strukturoiduista väittämistä, joihin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Lisäksi joitakin väitteitä pyydettiin tarkentamaan avoimella vastauksella. Taustatietoina kysyttiin osallistujien luokka-aste, sukupuoli, edellinen ruotsin arvosana sekä tyytyväisyys kyseiseen arvosanaan.

Motivaatiota ja asennetta mittaava osio sisälsi yhteensä 32 väittämää, joista kahdeksan koski instrumentaalista (2, 4, 6, 8, 10, 14, 25 ja 27) ja seitsemän integratiivista motivaatiota (11, 15, 16, 17, 19, 21 ja 22) sekä loput 17 väittämää asennetta. Väittämät olivat

lomakkeessa satunnaisessa järjestyksessä, ja osa asennetta mittaavista väittämistä esitettiin sekä myönteisessä että kielteisessä muodossa, esimerkiksi *“Tykkään opiskella ruotsia”* ja *“En tykkää opiskella ruotsia”*. Tässä osiossa vastausvaihtoehto yksi tarkoitti, että tutkittava oli *täysin eri mieltä* väitteen kanssa ja vaihtoehto viisi puolestaan sitä, että hän oli *täysin samaa mieltä* väitteen kanssa. Väittämien jälkeen lomakkeessa kysyttiin vielä avoimella kysymyksellä muita mahdollisia syitä siihen, miksi tutkittava on tai ei ole kiinnostunut ruotsin kielestä.

Työtapojen mielekkyyttä selvittävässä osiossa oli listattuna 14 erilaista kielten opiskelussa käytettävää työtapaa, joiden mielekkyyttä ruotsin opiskelussa tutkittavat arvioivat asteikolla yhdestä viiteen. Tällä asteikolla yksi tarkoitti sitä, *ettei* tutkittava *pidä yhtään* kyseisestä työtavasta ja viisi sitä, että hän *pitää* siitä *todella paljon*. Lisäksi joidenkin työtapojen kohdalla tutkittavien oli mahdollista tarkentaa vastaustaan. Nämä kohdat olivat *ruotsinkielisten videoiden katseleminen, tietokoneen tai tabletin käyttö ruotsiksi, ruotsinkieliset pelit* sekä *muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen*, sillä niistä haluttiin saada tarkempaa tietoa. Analysointivaiheessa huomattiin, että *tietokoneen tai tabletin käyttö ruotsiksi* oli ymmärretty useissa lomakkeissa vastoin alkuperäistä tarkoitusta, minkä vuoksi kohta päätettiin jättää kokonaan analysoimatta.

Kyselylomakkeen toimivuuden ja sen täyttämiseen tarvittavan ajan selvittämiseksi se esitestattiin ennen varsinaista aineistonkeruuta 12 kuudesluokkalaisella sekä kolmella yhdeksäsluokkalaisella, jotka kaikki myös lukivat ruotsia B1-kielenä. Esitestauksen jälkeen kyselylomakkeeseen tehtiin palautteen perusteella pieniä korjauksia.

Aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2017. Ennen sitä tarvittavat luvat oli hankittu kuntien ja koulujen tahoilta sekä osallistuvien oppilaiden vanhemmilta. Tutkimusaineisto kerättiin oppilaiden koulupäivän aikana kunkin koulun omissa tiloissa, jonne tutkijat toivat tulostetut kyselylomakkeet mukanaan. Lomakkeiden täyttämistä edeltävässä yleisessä ohjeistuksessa tutkittavia kehoitettiin kiinnittämään erityishuomiota työtapaosiossa eri työtapojen käyttämiseen juuri ruotsin opiskelussa. Kyselyyn vastaaminen vei kaikkien ryhmien kohdalla enimmillään 20 minuuttia.

6.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Aineiston käsittely

Tutkimusaineisto käsiteltiin kvantitatiiviseen analyysiin soveltuvalla SPSS-ohjelmalla. Ennen tietojen syöttämistä ohjelmaan vastauslomakkeet numeroitiin ja joukosta poistettiin analysointiin soveltumattomat lomakkeet. Tällaisia lomakkeita oli koko aineistosta (N=146) kaksi, joissa tutkittavat näyttivät vastanneen täysin sattumanvaraisesti.

Numeroidut vastauslomakkeet siirrettiin SPSS-ohjelmaan, ja jokaiselle vastaajalle annettiin tunnusluku (ID), joka vastasi vastauslomakkeen numeroa. Tällä varmistettiin se, että lomakkeiden avoimet vastaukset ja havaintomatriisiin syötetyt numeeriset tiedot pysyttäisiin myös myöhemmin yhdistämään toisiinsa. Sukupuolelle annettiin arvot yksi, kaksi ja kolme, joista 1=tyttö, 2=poika ja 3=muu. Luokka-asteet puolestaan numeroitiin siten, että 1=kuudesluokkalainen ja 2=yhdeksäsluokkalainen. Tutkittavien arvosanat sekä motivaatiota, asennetta ja työtapoja koskevat muuttujat syötettiin matriisiin sellaisenaan ja vastaamatta jätetyille kohdille annettiin arvoksi nolla.

Aineiston tulkitsemisen helpottamiseksi asennetta mittaavat muuttujat A1—A17, instrumentaalista motivaatiota mittaavat M1—M8, integratiivista motivaatiota mittaavat M9—M15 sekä työtavat T1—T14 järjestettiin matriisiin aiheittain. Myöhemmin motivaatiota ja asennetta mittaavien muuttujien puuttuville arvoille tehtiin keskiarvokorvaus. Koska puuttuvia arvoja oli vain muutama, eikä mitään väittämää ollut systemaattisesti jätetty tyhjäksi, oli perusteltua korvata nämä puuttuvat arvot väittämäkohtaisella keskiarvolla (Nummenmaa 2009). Tämä mahdollisti sen, että analyysissä voitiin jokaisen muuttujan kohdalla huomioida koko aineisto (N=144). Työtapojen kohdalla keskiarvokorvaus olisi voinut vääristää aineistoa, sillä puuttuvat arvot esiintyivät enimmäkseen muuttujien T11—T14 kohdalla. Näin ollen työtapojen puuttuvat arvot päädyttiin korvaamaan SPSS:n system missing -arvolla, joka esiintyy havaintomatriisissa pisteenä. Näin tehtiin myös kahdelle puuttuvalle arvosanalle ja kahdelle puuttuvalle sukupuolelle. Tämän jälkeen muuttujista tulostettiin tunnusluku- ja frekvenssitaulukot, joiden avulla voitiin tarkistaa ja korjata mahdolliset virhetallennukset.

Aineiston analysointi

Motivaatiota ja asennetta mittaavista muuttujista muodostettiin summamuuttujia Gardnerin (1985) laajan kysymyspatteriston pohjalta. Oli perusteltua muodostaa summamuuttujat ilman faktorianalyysiä, sillä patteristoa on kielten oppimismotivaatiota ja asennetta tutkiessa käytetty laajasti (Gardner 2004). Ennen summamuuttujien muodostamista muuttujista tehtiin korrelaatiotaulukot, jotka osoittivat kutakin osa-aluetta mittaavien muuttujien korreloivan vahvasti keskenään (Liitteet 3, 4 ja 5). Näin muuttujista voitiin muodostaa kolme summamuuttujaa: *instrumentaalinen motivaatio*, joka sisälsi väittämät M1—M8, *integratiivinen motivaatio*, joka sisälsi väittämät M9—M15 sekä *asenne*, joka sisälsi väittämät A1—A17. Kunkin summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfa -kertoimella, joka oli integratiivisen motivaation kohdalla 0,921, instrumentaalisen motivaation kohdalla 0,932 ja asenne-summamuuttujalla 0,947. Koska kaikkien summamuuttujien alfa-kerroin oli yli 0,6, voitiin niitä pitää luotettavina (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011).

Sekä luokka-asteen että sukupuolen yhteyttä motivaatioon ja asenteisiin selvitettiin t-testillä, joka mittaa kahden ryhmän keskiarvojen välisiä eroja. T-testiä voitiin käyttää, sillä vertailtavat ryhmät olivat kaikki riittävän suuria ($n > 30$), ja normaalijakaumaoletuksen voitiin ajatella toteutuvan. T-testillä saadut erot ovat tilastollisesti melkein merkitseviä, kun $p < 0,05$ ja tilastollisesti merkitseviä, kun $p < 0,01$. (Tähtinen ym. 2011.) Kahden vertailtavan ryhmän varianssien yhtäsuuruutta tarkasteltiin Levenen testillä. Sukupuolen yhteyttä motivaatioon ja asenteisiin mitattiin kummankin luokka-asteen kohdalla erikseen, ei siis ainoastaan koko tutkimusjoukon kesken. Näissä sukupuolen yhteyttä summamuuttujiin mittaavissa t-testeissä jätettiin liian pienen ryhmäkoon vuoksi huomiotta neljä tutkittavaa, jotka ilmoittivat sukupuolekseen ”muun”. Sukupuolta koskevien testien tutkimusjoukkoon kuului siis yhteensä 140 tutkittavaa.

Arvosanan yhteyttä summamuuttujiin eli integratiiviseen ja instrumentaaliseen motivaatioon sekä asenteeseen selvitettiin muodostamalla korrelaatiotaulukot. Pearsonin korrelaatio kertoo muuttujien välisestä suhteesta; jos $p \leq 0,05$, voidaan korrelaatiota pitää merkittävänä, ja tällöin toisen muuttujan arvon kasvaessa toisenkin muuttujan arvo kasvaa. Arvosanojen yhteyttä summamuuttujiin selittäviä korrelaatiotaulukoita tehdessä tutkimusjoukkoon kuului 142 tutkittavaa, sillä kahden tutkittavan tiedoista puuttui arvosana.

Korrelaatiotaulukot muodostettiin myös työtapojen yhteydestä summamuuttujiin. Eri arvosanojen välisiä yhteyksiä summamuuttujiin haluttiin tarkastella vielä tarkemmin post hoc -vertailuilla, joilla voitiin selvittää, mistä saatu tilastollinen merkitsevyys johtui.

Tutkittavista haluttiin myös muodostaa ryhmiä summamuuttujien ominaisuuksien perusteella. Tähän käytettiin klusterianalyysiä, jolla voitiin selvittää löytyykö aineistosta toisistaan eroavia osaryhmiä, joiden jäsenet ominaisuuksiltaan muistuttavat toisiaan. Koska aineisto oli melko iso (N=142), käytettiin K-means -klusterianalyysiä, joka soveltuu erityisesti isommille aineistoille (Tähtinen ym. 2011). Ennen analyysia muuttujat standardoitiin yhteiselle mitta-asteikolle.

Kyselylomakkeessa tutkittavilla oli mahdollisuus kirjoittaa vielä avoin vastaus motivaatiota ja asennetta koskevien väittämien jälkeen selittääkseen, miksi on tai ei ole kiinnostunut ruotsin opiskelusta. Myös muutaman työtavan kohdalla oli mahdollista tarkentaa vastaustaan avoimesti. Nämä avoimet vastaukset edustivat tutkimuksen kvalitatiivista osuutta, ja ne käsiteltiin laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä analyysitavalla, teemoittelulla (Metsämuuronen 2008). Kiinnostusta tai sen puutetta selittävien vastausten teemoitteluvaiheessa molemmat tutkijat lukivat avoimia vastauksia läpi useampaan kertaan kirjaten samalla ylös kunkin vastauksen pääajatuksen (Liite 6). Vastauksista löydettiin viisi usein toistuvaa ajatusta, joista päätettiin tehdä teemoitteluluokat; 1. *hyöty tulevaisuudessa*, 2. *perhesyyt*, 3. *kielten osaamisen tärkeys yleisesti*, 4. *englannilla pärjääminen* ja 5. *ruotsin kielen turhuus*. Näistä luokista kolme ensimmäistä selittivät kiinnostusta ruotsin opiskeluun ja kaksi viimeisintä puolestaan kiinnostuksen puutetta. Koska ainoastaan osa tutkittavista oli ylipäättään vastannut kyseiseen kysymykseen, kaikkia vastauksia ei mitenkään saatu tietyn teeman alle. Kaikki vastaukset haluttiin kuitenkin ottaa huomioon, joten viiden muodostetun teemoitteluluokan ulkopuolelle jääneille vastauksille tehtiin oma luokkansa 6. *jokin muu syy*. Nämä numeroidut syyt lisättiin SPSS-havaintomatriisiin, jotta avoimet vastaukset voitaisiin myöhemmin yhdistää kirjoittajaansa ja summamuuttujista ja klusterianalyysistä saatuihin tuloksiin. Klusterianalyysin jälkeen avoimia vastauksia tarkasteltiin klustereittain ja selvitettiin millaisia syitä kunkin klusterin jäsenet ovat kiinnostukselleen tai kiinnostuksen puutteelleen antaneet. Avoimet vastaukset kirjoitettiin syittäin kunkin klusterin kohdalle ja vastaukset värikoodattiin niiden positiivisen tai negatiivisen sävyn perusteella (Liite 7).

7 TULOKSET

7.1 Kuudesluokkalaisten motivaatio ja asenteet ruotsin opiskeluun

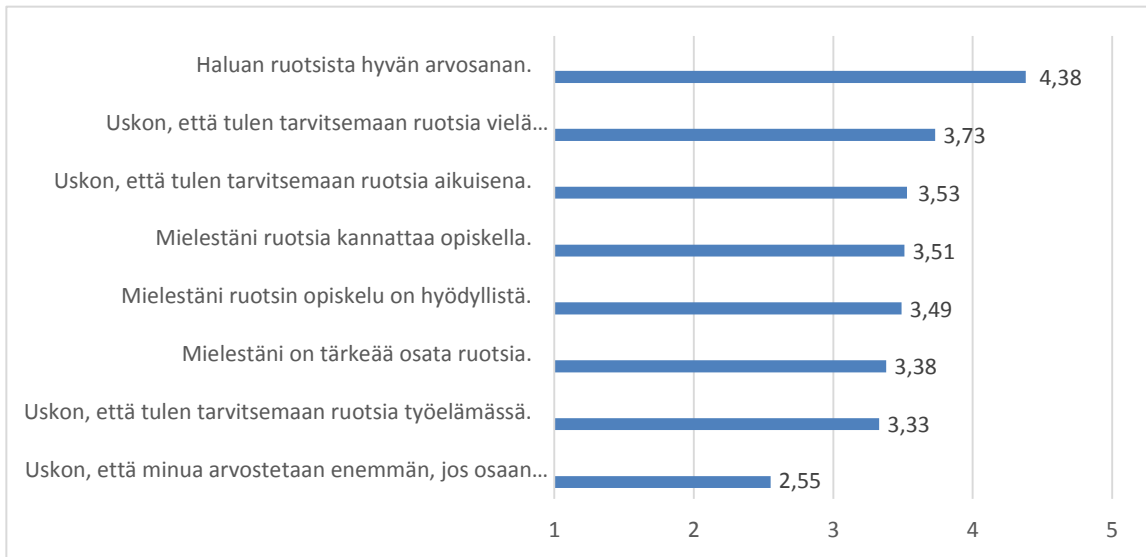
Kuudesluokkalaisten motivaatiota ja asennetta mittaavia summamuuttujia tarkasteltaessa (Taulukko 1) voitiin huomata, että kuudesluokkalaisten suhtautuminen ruotsin opiskeluun näyttäisi olevan enimmäkseen neutraalia tai myönteistä. Keskiarvo *motivaatio*-summamuuttujalle oli 3,39 ja 70,5 prosentilla kuudesluokkalaisista summamuuttujan arvo oli kolme tai enemmän. *Asenne*-summamuuttujan keskiarvo oli puolestaan 3,15 ja 62,8 prosentilla kuudesluokkalaisista summamuuttujan arvo oli kolme tai enemmän (Liite 10). Tulos osoittaa siis kuudesluokkalaisten asenteen olevan hieman motivaatiota kielteisempää. Taulukosta nähdään myös, että kuudesluokkalaiset olivat hieman enemmän instrumentaalisesti kuin integratiivisesti motivoituneita.

Taulukko 1 Summamuuttujien tunnuslukuja 6.-luokkalaisilla

| | N | Min | Max | Ka | Kh | Vinous | Huipukkuus |
|---------------------------------|----|------|------|-------------|------|--------|------------|
| Motivaatio | 78 | 1,13 | 4,87 | 3,39 | 0,97 | -,66 | -,27 |
| Instrumentaalinen motivaatio | 78 | 1,13 | 5,00 | 3,49 | 1,04 | -,65 | -,37 |
| Integratiivinen motivaatio | 78 | 1,00 | 4,86 | 3,29 | 1,00 | -,50 | -,53 |
| Asenne | 78 | 1,35 | 4,59 | 3,15 | ,85 | -,42 | -,68 |
| Yhteensä | 78 | | | | | | |

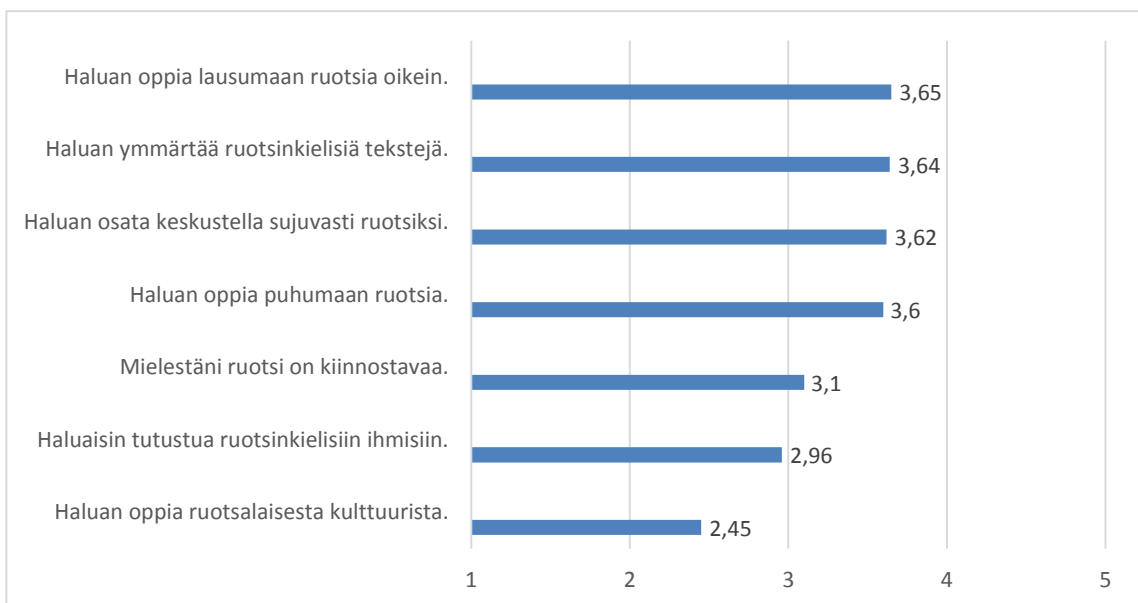
Kuviot 2, 3 ja 4 havainnollistavat kuudesluokkalaisten oppilaiden keskiarvoja summamuuttujien sisältämistä väittämistä. Väittämien vastausasteikko oli kaikissa summamuuttujissa 1—5. Kuviossa 2 on esitetty instrumentaalista motivaatiota mittaavien väittämien keskiarvot, joista matalimman arvon sai väite *Uskon, että minua arvostetaan enemmän, jos osaan ruotsia* (2,55) ja korkeimman *Haluan ruotsista hyvän arvosanan* (4,38). Tämä

väittämä olikin kaikista motivaatiöväittämistä korkeimmin arvioitu. Loput kuusi väitettä sijoittuvat näiden ääripäiden välille hyvin lähelle toisiaan.



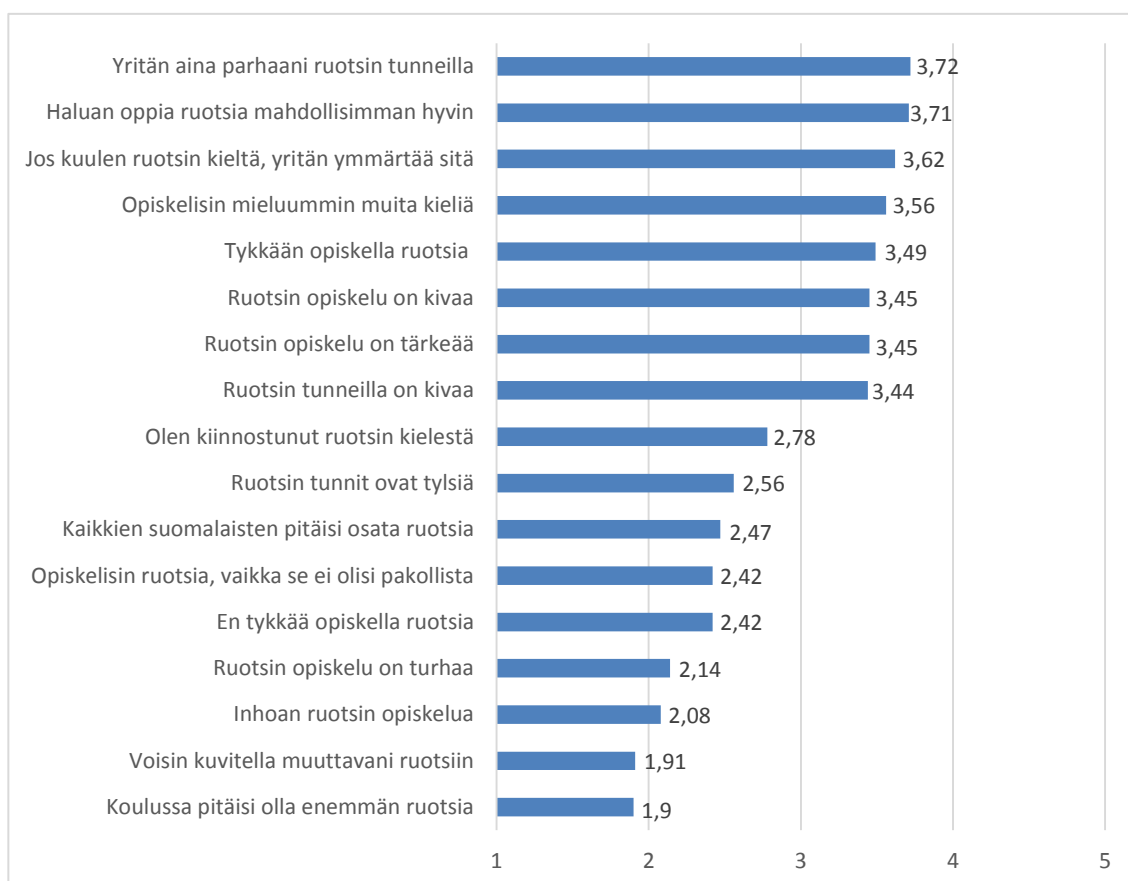
Kuvio 2 6.-luokkalaisten instrumentaalisen motivaation väittämien keskiarvot

Kuviossa 3 on puolestaan esitetty kuudesluokkalaisten integratiivista motivaatiota mitaavien väittämien keskiarvot, jotka vaihtelivat välillä 2,45 ja 3,65. Selvästi matalimman arvon sai väittämä *Haluan oppia ruotsalaisesta kulttuurista* (2,45) kun taas neljä korkeimman arvon saanutta väitettä sijoittuivat hyvin lähelle toisiaan (3,60—3,65). Näistä korkeimman arvon sai väittämä *Haluan oppia lausumaan ruotsia oikein* (3,65).



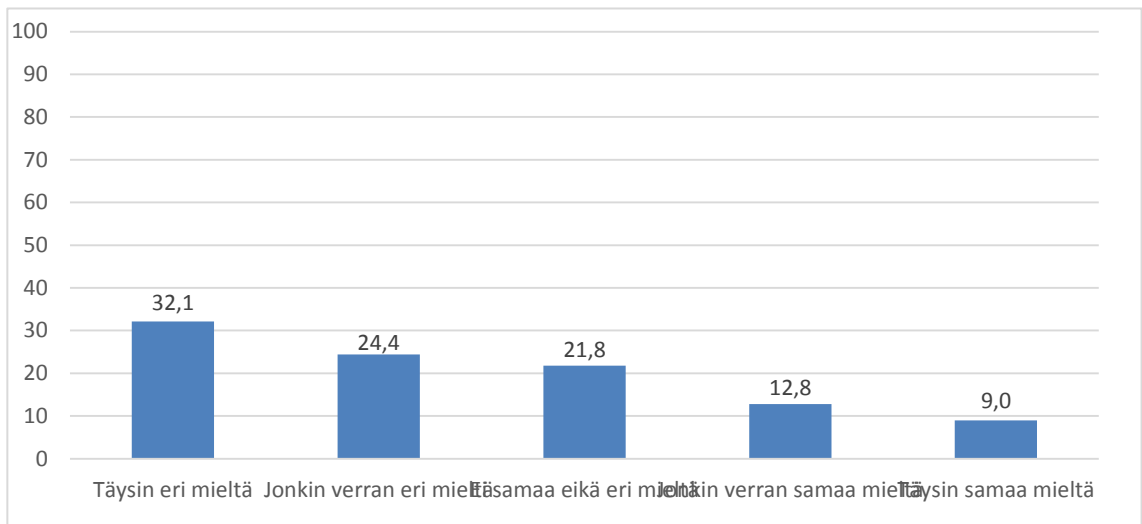
Kuvio 3 6.-luokkalaisten integratiivisen motivaation väittämien keskiarvot

Kuten aiemmin todettiin, oli kuudesluokkalaisten keskiarvo *asenne*-summamuuttujalle 3,15 eli Likert-asteikon keskivaiheilla. Kuviossa 4 on esitetty asenneväittämien keskiarvot. Kaksi korkeimmin arvioitua asenneväittämää kuudesluokkalaisten keskuudessa olivat *Yritän aina parhaani ruotsin tunneilla* (3,72) ja *Haluan oppia ruotsia mahdollisimman hyvin* (3,71), ja selvästi pienimmät arvot annettiin väittämille *Voisin kuvitella muuttavani Ruotsiin* (1,91) ja *Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia* (1,90)



Kuvio 4 6.-luokkalaisten asenneväittämien keskiarvot

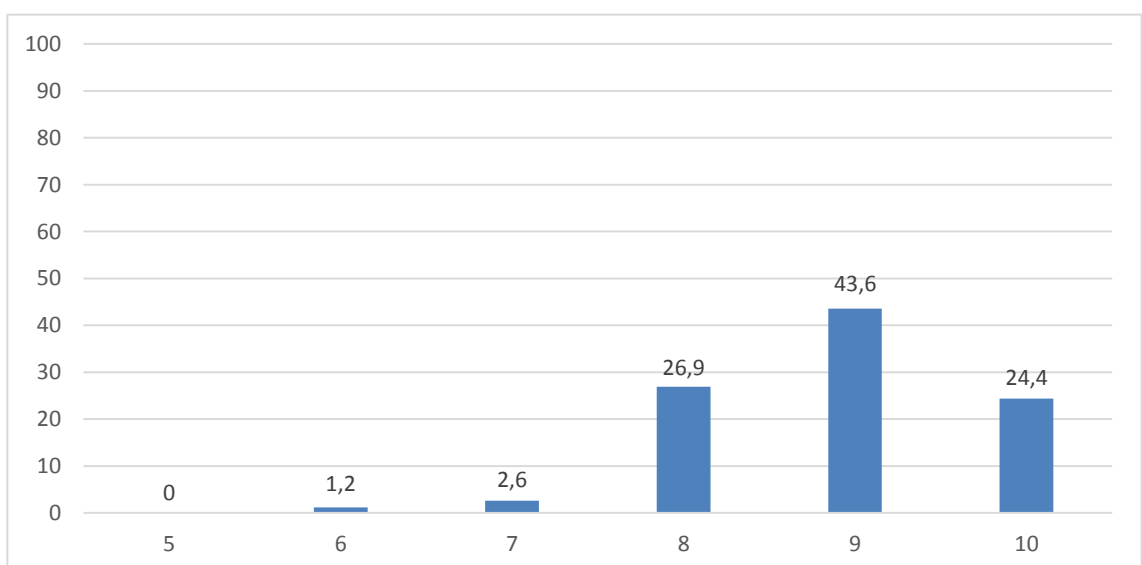
Vaikka kuudesluokkalaisten asenne ja motivaatio ruotsin opiskeluun vaikuttaisivat olevan enimmäkseen neutraalia tai myönteistä, ilmoitti heistä yli puolet, että ei opiskelisi sitä, jos se ei olisi pakollista (Kuvio 5).



Kuvio 5 6.-luokkalaisten vastauksien prosenttiosuudet väittämään ”Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista”

7.1.1 Arvosanan ja sukupuolen yhteys kuudesluokkalaisten motivaatioon ja asenteisiin

Kuudesluokkalaisten ruotsin arvosanat on esitetty kuviossa 6, joka osoittaa, että saadut arvosanat olivat suhteellisen korkeita. Arvosanojen keskiarvo oli 8,9 ja eniten oli saatu arvosanaa 9 (43,6 %). Huonoin saatu arvosana kuudesluokkalaisten oli 6, mutta niitä oli vain yksi kappale. Tutkittavista yksi ei ilmoittanut arvosanaansa. Arvosanajakauma on siis hyvin vino ja sen varianssi pieni.



Kuvio 6 6.-luokkalaisten ruotsin arvosanojen prosenttiosuudet

Summamuuttujista ainoastaan integratiivinen motivaatio korreloi tilastollisesti merkitsevästi **arvosanojen** kanssa ($r=0,23$, $p=0,039$) eli oppilaat, jotka ovat saaneet ruotsista korkean arvosanan, ovat myös antaneet korkean arvon integratiivista motivaatiota mittaaville väittämille. Näistä väittämistä arvosanan kanssa merkitsevästi korreloivat väittämät *Haluan oppia puhumaan ruotsia* ($r=0,28$, $p=0,012$), *Haluan ymmärtää ruotsinkielisiä tekstejä* ($r=0,25$, $p=0,028$), *Haluan oppia ruotsalaisesta kulttuurista* ($r=0,27$, $p=0,016$) ja *Haluan oppia lausumaan ruotsia oikein* ($r=0,23$, $p=0,047$). Motivaatiöväittämistä vahvimmin arvosanan kanssa korreloi kuitenkin instrumentaalista motivaatiota mittaava väittämä *Haluan ruotsista hyvän arvosanan* ($r=0,30$, $p=0,008$). Asennetta mittaavista väittämistä ainoastaan kolme korreloi arvosanan kanssa merkitsevästi; *Tykkään opiskella ruotsia* ($r=0,24$, $p=0,032$), *Haluan oppia ruotsia mahdollisimman hyvin* ($r=0,32$, $p=0,005$) ja *Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia* ($r=0,25$, $p=0,025$).

Sukupuolten välisiä motivationaalisia eroja löytyi jonkin verran. Summamuuttujista merkitsevä ero tyttöjen ja poikien välillä oli sekä instrumentaalisessa motivaatiossa ($t(74)=2,94$, $p=0,004$) että asenteissa ($t(74)=2,56$, $p=0,014$), joista molemmissa tytöillä oli poikia korkeampi keskiarvo. Tytöt olivat myös yksittäisiä väittämiä tarkastellessa vastanneet kaikkiin poikia myönteisemmin, mutta tilastollisesti merkitsevä ero ($p \leq 0,05$) oli ainoastaan noin kolmasosassa asenneväittämistä ja puolessa motivaatiöväittämistä. Merkitsevin ero oli väittämän *Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena* ($t(74)=3,66$, $p < 0,001$) kohdalla, jossa tyttöjen keskiarvo oli 4,20 ja poikien 3,09.

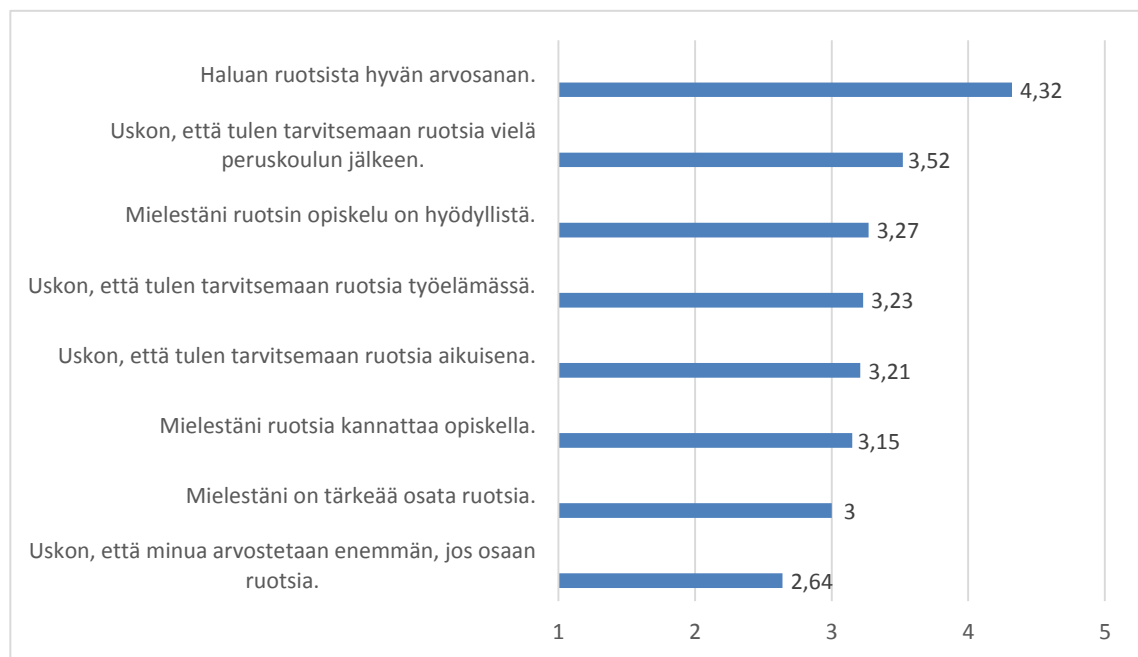
7.2 Yhdeksäsluokkalaisten motivaatio ja asenteet ruotsin opiskeluun

Kuudesluokkalaisten tavoin näyttäisi myös yhdeksäsluokkalaisten motivaatio ruotsin opiskeluun olevan keskimäärin neutraalia tai myönteistä (Taulukko 2). *Motivaatio*-summamuuttujan keskiarvo oli yhdeksäsluokkalaisilla 3,16 ja heistä hieman yli puolella (56,1 %) summamuuttujan arvo oli kolme tai enemmän. Yhdeksäsluokkalaisten keskiarvo *asenne*-summamuuttujalle oli puolestaan hieman keskitason alapuolella (2,88) ja heistä ainoastaan 45,5 prosentilla *asenne*-summamuuttujan arvo oli kolme tai enemmän (Liite 10). Kuten kuudesluokkalaiset, myös yhdeksäsluokkalaiset olivat enemmän instrumentaalisesti motivoituneita.

Taulukko 2 Summamuuttujien tunnuslukuja 9.-luokkalaissilla

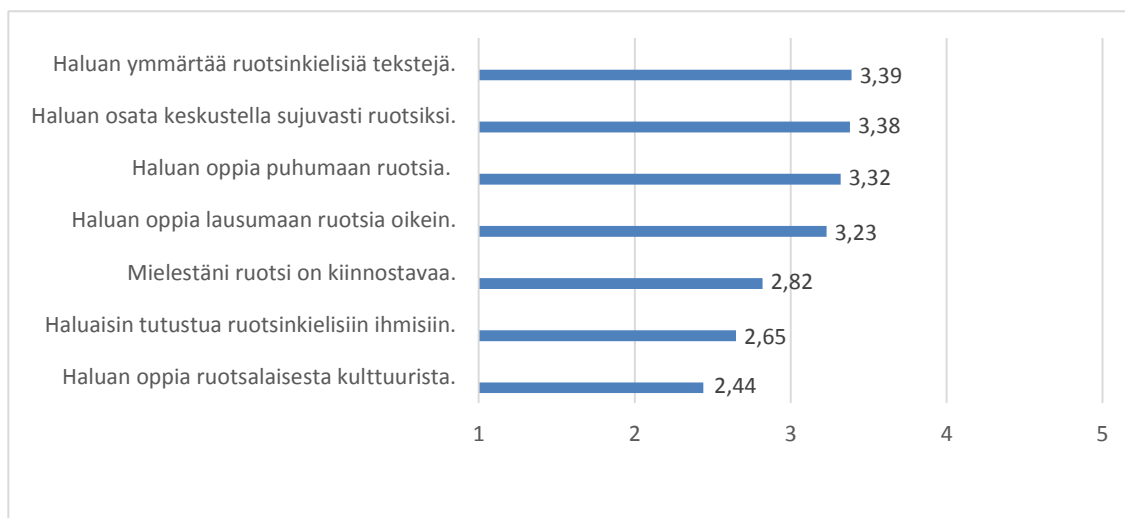
| | N | Min | Max | Ka | Kh | Vinous | Huipukkuus |
|---------------------------------|----|------|------|-------------|------|--------|------------|
| Motivaatio | 66 | 1,00 | 4,93 | 3,16 | 1,11 | -,17 | -,98 |
| Instrumentaalinen motivaatio | 66 | 1,00 | 5,00 | 3,29 | 1,07 | -,29 | -,70 |
| Integratiivinen motivaatio | 66 | 1,00 | 5,00 | 3,03 | 1,22 | -,02 | -1,21 |
| Asenne | 66 | 1,00 | 4,71 | 2,88 | 1,05 | -,10 | -1,01 |
| Yhteensä | 66 | | | | | | |

Summamuuttujien väittämien keskiarvot yhdeksäsluokkalaissilla mukailivat pitkälti kuudesluokkalaisten vastaavia arvoja, ja ne on esitetty kuvioissa 7, 8 ja 9. Instrumentaalisen motivaation väittämien keskiarvot löytyvät kuvioista 7. Kuudesluokkalaisten tavoin selkeästi korkeimman arvon sai väittämä *Haluan ruotsista hyvän arvosanan* (4,32), kun taas väittämään *Uskon, että minua arvostetaan enemmän, jos osaan ruotsia* oli vastattu negatiivisimmin (2,64). Loput kuusi väittämää asettuivat Likert-asteikon keskivaiheille.



Kuvio 7 9.-luokkalaisten instrumentaalisen motivaation väittämien keskiarvot

Kuviossa 8 on esitetty yhdeksäsluokkalaisten vastausten keskiarvot integratiivista motivaatiota mittaaville väittämille. Kaikki keskiarvot olivat hyvin lähellä neutraalia arvoa kolme. Korkeimman arvon yhdeksäsluokkalaiset antoivat väittämälle *Haluan ymmärtää ruotsinkielisiä tekstejä* (3,39), ja pienimmän arvon sai *Haluan oppia ruotsalaisesta kulttuurista* (2,44).



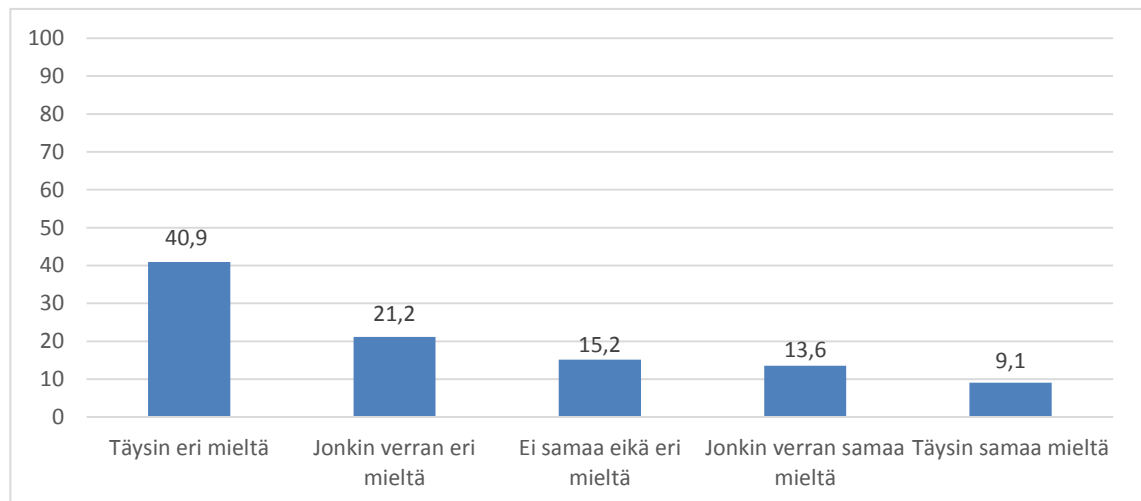
Kuvio 8 9.-luokkalaisten integratiivisen motivaation keskiarvot

Kuten aiemmin todettiin, oli yhdeksäsluokkalaisten asenne keskiarvoltaan motivaatiota kielteisempää. Asenneväittämistä korkeimman arvon yhdeksäsluokkalaisten antoivatkin väittämälle *Opiskelisin mieluummin muita kieliä* (3,44), mutta lähes yhtä korkean arvon sai väittämä *Yritän aina parhaani ruotsin tunneilla* (3,41). Kuudesluokkalaisten tavoin yhdeksäsluokkalaisten arvioivat kielteisimminkin väittämät *Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia* (1,83) ja *Voisin kuvitella muuttavani Ruotsiin* (1,98).



Kuvio 9 9.-luokkalaisten keskiarvot asenneväittämille

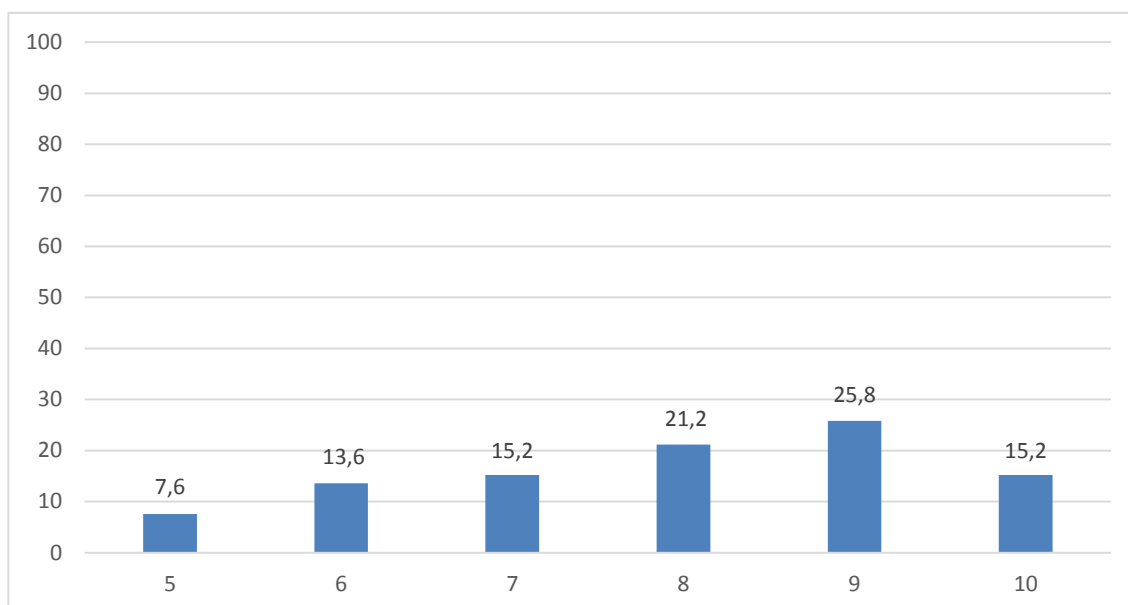
Vaikka yhdeksäsluokkalaisten suhtautuminen ruotsin opiskeluun oli keskimäärin melko neutraalia, heistä peräti yli 60 prosenttia ilmoitti olevansa haluton opiskelemaan ruotsia sen ollessa vapaaehtoista (Kuvio 10).



Kuvio 10 9.-luokkalaisten vastausten prosenttiosuudet väittämälle ”Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista”

7.2.1 Arvosanan ja sukupuolen yhteys yhdeksäsluokkalaisten motivaation ja asenteisiin

Yhdeksäsluokkalaisten ruotsin arvosanat on esitetty kuviossa 11. Kuten kuudesluokkalaisilla, myös yhdeksäsluokkalaisten yleisin arvosana oli 9 (25,8 %), mutta yhdeksäsluokkalaisten arvosanat jakautuivat huomattavasti hajanaisemmin, ja arvosanojen keskiarvo oli ainoastaan 7,9. Yhdeksäsluokkalaisten alin saatu arvosana oli 5, ja myös arvosanoja 6 ja 7 oli saatu huomattavasti enemmän kuin kuudesluokkalaisilla. Tutkittavista yksi ei ilmoittanut arvosanaansa.



Kuvio 11 9.-luokkalaisten ruotsin arvosanojen prosenttiosuudet

Yhdeksännellä luokalla **arvosanalla** oli selkeä yhteys oppilaan motivaatioon ja asenteeseen. Jokainen summamuuttujista korreloi vahvasti arvosanan kanssa. Korkein korrelaatio oli integratiivisen motivaation ja arvosanan välillä ($r=0,55$, $p<0,001$), mutta myös instrumentaalinen motivaatio ($r=0,44$, $p<0,001$) ja asenne ($r=0,52$, $p<0,001$) korreloivat arvosanan kanssa lähes yhtä voimakkaasti. Asenneväittämistä ainoastaan väittämä *Ruotsin tunnit ovat tylsiä* ei korreloinut arvosanan kanssa lähes kaikkien muiden väittämien korreloidessa erittäin merkitsevästi. Myös lähes kaikki motivaativäittämät olivat vahvasti yhteydessä arvosanaan lukuun ottamatta kahta tulevaisuuteen viittaavaa väittämää *Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia työelämässä* ja *Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena*.

Kuten arvosanalla, myös **sukupuolella** oli yhdeksäsluokkalaisten motivaatioon ja asenteisiin kuudesluokkalaisia voimakkaampi yhteys. Kaikissa summamuuttujissa oli tyttöjen ja poikien välillä tilastollisesti merkitsevä ero ($p<0,001$), ja tyttöjen keskiarvo oli kunkin summamuuttujan kohdalla huomattavasti poikia korkeampi. Sukupuolten välinen ero oli merkitsevä kaikissa motivaativäittämässä sekä neljää väittämää lukuun ottamatta myös kaikissa asenneväittämässä. Suurin ero oli asenneväittämässä *Kaikkien suomalaisten pitäisi osata ruotsia*, jossa tyttöjen keskiarvo oli 3,31 ja poikien 1,84.

7.3 Erot kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatioissa ja asenteissa

Kuten edeltävistä kappaleista 7.1 ja 7.2 käy ilmi, ei kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten suhtautumisesta ruotsin opiskeluun löytynyt kovinkaan suuria eroja. Summamuuttujien keskiarvoja verrattaessa luokka-asteiden välillä ei löydetty yhtään tilastollisesti merkitsevää eroa, eikä niitä ilmennyt myöskään yksittäisiä motivaativäittämiä tarkasteltaessa. Asenneväittämistä puolestaan tilastollisesti merkitseviä eroja luokka-asteiden välillä löytyi viidestä ruotsin opiskelun mielekkyyttä koskevasta väittämästä; *Tykkään opiskella ruotsia* ($t(142)=2,93, p=0,004$), *Ruotsin opiskelu on kivaa* ($t(142)=2,44, p=0,017$), *Ruotsin tunnit ovat tylsiä* ($t(142)= -2,23, p=0,029$), *En tykkää opiskella ruotsia* ($t(142)= -2,49, p=0,015$) ja *Inhoan ruotsin opiskelua* ($t(142)= -2,29, p=0,024$). Kuhunkin väittämään olivat kuudesluokkalaisten johdonmukaisesti vastanneet myönteisemmin. Selvästi suurin ero oli väittämässä *Tykkään opiskella ruotsia*, jossa kuudesluokkalaisten vastausten keskiarvo oli 3,49 ja yhdeksäsluokkalaisten vastaava arvo 2,83. Myös lähes kaikissa muissa yllämainituissa väittämässä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastaukset asettuivat asteikolle samankaltaisesti; kuudesluokkalaisten keskiarvo asteikon keskikohdan myönteiselle ja yhdeksäsluokkalaisten asteikon kielteiselle puolelle. Ainoastaan väittämässä *Inhoan ruotsin opiskelua* kummankin luokka-asteen keskiarvo oli asteikon myönteisellä puolella; vaikka yhdeksäsluokkalaisten olivat tähänkin vastanneet kielteisemmin, eivät hekään näytä oppiainetta täysin inhoavan. Tarkasteltaessa tutkittavia, jotka olivat motivaatio- ja asennesummamuuttujien keskiarvoksi saaneet kolme tai enemmän, huomattiin heitä kuitenkin olevan kummankin summamuuttujan osalta enemmän kuudennella luokalla. Varsinkin asenteiden osalta ero oli huomattava; kuudesluokkalaisista 62,8 prosentilla tutkittavista oli myönteinen asenne ruotsin opiskeluun, kun taas yhdeksännellä luokalla heitä oli ainoastaan 45,5 prosenttia (Liite 8).

Huomattava ero luokka-asteiden välillä löytyi myös sukupuolen yhteydestä motivaatioon ja asenteisiin. Kuten aiemmista kappaleista selviää, olivat kummallakin luokka-asteella tytöt sekä asenteeltaan että motivaatioltaan poikia myönteisempiä, mutta sukupuolten välinen ero oli yhdeksännellä luokalla vielä suurempi. Yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen ja poikien välillä oli motivaativäittämässä merkitsevä ero aivan jokaisessa väittämässä, kun taas kuudesluokkalaisten tytöt ja pojat erosivat toisistaan merkitsevästi vain seitsemässä väittämässä viidestätoista. Myös asenneväittämässä sukupuolten välinen ero oli yhdeksännellä luokalla merkitsevä ($p \leq 0,05$) reippaasti useamman väittämän kohdalla.

Arvosana näyttäisi myös olevan voimakkaasti yhteydessä motivaatioon ja asenteisiin yhdeksännellä luokalla. Kuudennellakin luokalla hyvän arvosanan huomattiin olevan yhteydessä etenkin integratiiviseen motivaatioon, mutta arvosanajakauman vinouden vuoksi ei löydetystä yhteydestä voida vetää johtopäätöksiä. Tästä syystä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten arvosanojen ja summamuuttujien välisiä yhteyksiä ei voida verrata keskenään.

7.4 Suhtautuminen ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin

Tässä tutkimuksessa tutkittavien mielipiteet esitetyistä työtavoista eivät olleet erityisen vahvoja kumpaankaan suuntaan; koko tutkimusjoukon keskiarvot työtapojen mielekkyydestä vaihtelivat arvojen 2,33 ja 3,84 välillä (Taulukko 3). Kielteisimmin arvioitiin *Muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen* (ka=2,33) ja mielekkäimmäksi arvioitiin *Ruotsinkielisten videoiden katselu* (ka=3,84). Kyselylomakkeessa näiden kummankin työtavan kohdalla oli mahdollista tarkentaa vastausta avoimen vastauksen avulla. Ruotsinkielisten videoiden katseluun liittyen mainittiin useasti YouTube-videot, elokuvat ja sarjat. Kuudesluokkalaisten kertoivat katselevansa mielellään erilaisia lapsille suunnattuja sarjoja, kuten Peppi Pitkätossua, Muumeja ja Fannya, ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa puolestaan mainittiin nuortensarja Eva & Adam. Lisäksi yhdeksäsluokkalaisten mainitsivat videoblogien ja dokumenttien katselemisen, ja kuudesluokkalaisten ilmoittivat pitävänsä uuden opetussuunnitelman mukaiseen Hallonbåt-kirjasarjaan kuuluvista Tomppa testar -videopätkistä. Vaikka *Muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen* oli työtavoista vähiten pidetty, sen myönteisesti arvioineet mainitsivat vastauksissaan muun muassa erilaiset kirjat, sarjakuvat sekä muut lyhemmät tekstit. Kuudesluokkalaisten vastauksissa esiin nousivat erityisesti lastenkirjat, kuten Veljeni Leijonamieli, Vaahteramäen Eemeli ja Peppi Pitkätossu ja yhdeksäsluokkalaisten vastauksissa kirjojen lisäksi lehdet ja nettikirjoitukset, kuten blogit ja uutiset. Ruotsinkielisten videoiden katselun jälkeen suosituimpia työtapoja olivat *oppikirjan kappaleiden kuunteleminen* (ka=3,59), *nettitehtävät* (ka=3,39), *parikeskustelut* (ka=3,34) sekä *laulujen kuunteleminen* (ka=3,33).

Motivaation ja työtapoihin suhtautumisen yhteyttä tarkasteltaessa havaittiin näiden välillä työtavasta riippuen kohtalaista tai voimakasta riippuvuutta. Sekä integratiivinen että

instrumentaalinen motivaatio korreloivat jokaisen työtavan kanssa, mutta yhteys oli systemaattisesti voimakkaampi integratiivisen motivaation ja työtapojen välillä. Taulukossa 3 on esitetty instrumentaalisen ja integratiivisen motivaation yhteys kuhunkin työtapaan. Tulos osoittaa, että kaikkein eniten eri työtavoista pitävät motivoituneimmat oppilaat. Työtavoista vahvimmin yhteydessä kumpaankin motivaatiotyyppiin oli tässä tutkimuksessa vain vähän pidetty *Muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen* ja heikoimmin *Nettitehtävät*.

Taulukko 3 6.- ja 9.-luokkalaisten työtavoille antamat keskiarvot sekä työtapojen ja motivaatioiden väliset korrelaatiokertoimet

| Työtavat | Keskiarvo | Instrumentaalinen motivaatio | Integratiivinen motivaatio |
|--|-------------|------------------------------|----------------------------|
| Lauseiden kääntäminen kirjallisesti | 2,70 | ,487** | ,517** |
| Parikeskustelut | 3,34 | ,232** | ,353** |
| Roolileikit | 2,95 | ,302** | ,436** |
| Tehtävät, joissa puhutaan ääneen | 2,58 | ,427** | ,546** |
| Oppikirjan kappaleiden lukeminen | 3,03 | ,294** | ,433** |
| Oppikirjan kappaleiden lukeminen ääneen | 2,69 | ,396** | ,568** |
| Muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen | 2,33 | ,536** | ,644** |
| Oppikirjan kappaleiden kuunteleminen | 3,59 | ,250** | ,333** |
| Laulujen kuunteleminen | 3,33 | ,309** | ,399** |
| Ruotsinkielisten videoiden katseleminen | 3,84 | ,495** | ,548** |
| Kilpailut | 3,07 | ,292** | ,346** |
| Nettitehtävät | 3,39 | ,213* | ,275** |
| Ruotsinkieliset pelit | 2,72 | ,368** | ,414** |

7.4.1 Iän, arvosanan ja sukupuolen yhteys oppilaan suhtautumiseen eri työtapoihin

Tässä tutkimuksessa **iällä** ei ollut juurikaan vaikutusta oppilaiden mielipiteisiin eri työtapoista; kolmestatoista esitetystä työtavasta ainoastaan *Kilpailujen*, *Roolileikkien* ja *Pari-*

keskustelujen kohdalla oli kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten vastausten välillä tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0,05$). Kuudesluokkalaisten mielipide näistä kolmesta työtavasta oli yhdeksäsluokkalaisia myönteisempi, ja ikäryhmien välinen ero oli kaikkein suurin roolileikkien suhteen ($t(141)=3,74$, $p < 0,001$); yhdeksäsluokkalaiset suhtautuivatkin juuri tähän työtapaan kaikkein kielteisimmin ($ka=2,15$). Vaikka ero luokka-asteiden välillä oli merkitsevä, eivät myöskään kuudesluokkalaiset suhtautuneet roolileikkeihin erityisen positiivisesti ($ka=2,99$).

Noin puolet esitetyistä työtavoista oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä **arvosanaan**. Näistä seitsemästä vahvimmin yhteydessä arvosanaan oli *Lauseiden kääntäminen kirjallisesti* ($r=0,34$, $p < 0,001$) ja heikoimmin *Parikeskustelut* ($r=0,18$, $p=0,030$). Muut työtavat joihin arvosana oli yhteydessä olivat *Tehtävät, joissa puhutaan ääneen* ($r=0,31$, $p < 0,001$), *Oppikirjan kappaleiden lukeminen ääneen* ($r=0,28$, $p=0,001$), *Oppikirjan kappaleiden lukeminen* ($r=0,28$, $p=0,001$), *Roolileikit* ($r=0,24$, $p=0,004$) ja *Ruotsinkielisten videoiden katseleminen* ($r=0,21$, $p=0,011$). Tulos osoittaaakin siis, että arvosana on yhteydessä etenkin monen perinteisenä pidetyn työtavan mielekkyyteen; mitä korkeampi arvosana oppilaalla oli, sitä mieluisammaksi hän tässä tutkimuksessa arvioi nämä perinteiset työtavat.

Vaikka **sukupuoli** oli merkittävä tekijä motivaation ja asenteiden suhteen niin kuudennella kuin yhdeksännelläkin luokalla, ei sillä näyttäisi kuitenkaan olevan suurta yhteyttä työtapoihin suhtautumiseen. Tyttöjen mielipiteet olivat jälleen poikia myönteisempiä, mutta sukupuolten välinen ero oli merkitsevä ainoastaan neljässä työtavassa. Selkein ero oli *Muiden ruotsinkielisten tekstien lukemisessa* ($t(130)=3,49$, $p=0,001$), jonka tytöt arvioivat poikia huomattavasti myönteisemmin; tämä olikin poikien joukossa vähiten pidetty työtapa ($ka=2,10$). Tytöt puolestaan arvioivat vähiten mieluisaksi *Roolileikit* ($ka=2,79$). Loput työtavat, joiden kohdalla mielipiteet tyttöjen ja poikien välillä poikkesivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, olivat *Lauseiden kääntäminen kirjallisesti* ($t(138)=2,15$, $p=0,034$), *Laulujen kuunteleminen* ($t(137)=2,29$, $p=0,043$) ja *Ruotsinkielisten videoiden katseleminen* ($t(137)=2,03$, $p=0,042$). Viimeisenä mainittu oli erosta huolimatta sekä tyttöjen ($ka=4,13$) että poikien ($ka=3,70$) suosikki.

7.5 Oppilaiden ryhmittely motivaation, asenteen ja arvosanan mukaan

Klusterinalyysillä saatiin muodostettua neljä ryhmää, joiden erottelevat tekijät olivat arvosana, integratiivinen ja instrumentaalinen motivaatio sekä asenne. Integratiivisen ($F=184,53$) ja instrumentaalisen motivaation ($F=181,28$) sekä asenteen ($F=190,36$) vaikutukset ryhmittelyyn olivat kaikki suuria. Arvosanan vaikutus puolestaan oli edellä mainittuja pienempi ($F=57,09$) (Taulukko 4). Arvosanan vähäistä vaikutusta ryhmittelyyn selittää kiitettävien ja erinomaisten arvosanojen (9—10) suuri osuus (55,5%) tutkittavien keskuudessa sekä tutkittavien ruotsin arvosanojen korkea keskiarvo ($k_a=8,44$).

Taulukko 4 Summamuuttujien vaikutus klustereihin, ANOVA

| | Klusteri | | Virhe | | F | Sig. |
|------------------------------|------------------|----|------------------|-----|--------|------|
| | Keskiarvon neliö | df | Keskiarvon neliö | df | | |
| Arvosana | 26,03 | 3 | 0,46 | 138 | 57,09 | ,000 |
| Instrumentaalinen motivaatio | 38,01 | 3 | 0,21 | 138 | 181,28 | ,000 |
| Integratiivinen motivaatio | 37,51 | 3 | 0,20 | 138 | 184,53 | ,000 |
| Asenne | 38,20 | 3 | 0,20 | 138 | 190,36 | ,000 |

Ensimmäinen ryhmä muodostui arvosanaltaan hyvistä sekä erittäin motivoituneista oppilaista, ja tähän klusteriin sijoittui suurin osa (37,3%) tutkittavista. Myös toisen ja kolmannen ryhmän oppilaat olivat arvosanaltaan hyviä, mutta erosivat ensimmäisestä ryhmästä motivaation ja asenteen osalta. Toisen ryhmän jäsenet (32,4%) olivat ensimmäisen ryhmän jäseniä huomattavasti vähemmän motivoituneita, ja kolmannen ryhmän jäsenet (14,8%) suorastaan huonosti motivoituneita. Neljanteen ryhmään sijoittuivat arvosanaltaan heikot oppilaat (15,5%), joiden motivaatio oli hieman keskitasoa matalampi, mutta kuitenkin kolmatta ryhmää korkeampi. Kunkin ryhmän arvosana ja summamuuttujien keskiarvot on esitetty taulukossa 5. Klusterianalyysin ulkopuolelle jätettiin kaksi arvonsansa ilmoittamatta jättänyttä tutkittavaa.

Taulukko 5 Klusterien ryhmittelevien tekijöiden arvot

| | Klusterit | | | |
|------------------------------|--|---------------------------------------|---|-----------------------------------|
| | Hyvin menestyvät ja motivoituneet (n=53) | Hyvin menestyvät ja neutraalit (n=46) | Hyvin menestyvät ja epämotivoituneet (n=21) | Heikot ja epämotivoituneet (n=22) |
| Arvosana | 9 | 9 | 9 | 6 |
| Instrumentaalinen motivaatio | 4,42 | 3,34 | 1,84 | 2,55 |
| Integratiivinen motivaatio | 4,26 | 3,15 | 1,71 | 2,10 |
| Asenne | 4,00 | 2,89 | 1,80 | 2,16 |

Ensimmäiselle ryhmälle annettiin nimi *Hyvin menestyvät ja motivoituneet*, ja ryhmässä selkeästi ylliedustettuina ovat tytöt sekä kuudesluokkalaiset. Toisesta ryhmästä puolestaan käytetään nimeä *Hyvin menestyvät ja neutraalit* ja tässä ryhmässä enemmistö on joko poikia tai kuudesluokkalaisten. Kolmas ryhmä nimettiin nimellä *Hyvin menestyvät ja epämotivoituneet*, ja myös tässä ryhmässä on hieman enemmän sekä poikia että kuudesluokkalaisten, mutta kaiken kaikkiaan ryhmässä on huomattavasti vähemmän jäseniä, kuin aiemmissa ryhmissä (n=21). Neljättä ryhmää kutsutaan nimellä *Heikot ja epämotivoituneet*, ja tämän ryhmän jäsenistä suurin osa on joko poikia tai yhdeksäsluokkalaisten. Sukupuolten ja luokka-asteiden ryhmäkohtaiset edustukset on esitetty taulukoissa 6 ja 7, joissa ryhmistä käytetään numerointia (1—4) nimien sijaan.

Kuten taulukosta 6 voi nähdä, ovat kuudesluokkalaiset pääosin sijoittuneet joko ryhmään *Hyvin menestyneet ja motivoituneet* tai *Hyvin menestyvät ja neutraalit*. Ainoastaan 13 kuudesluokkalaista sijoittui ryhmään *Hyvin menestyvät ja epämotivoituneet* ja ryhmässä *Heikot ja epämotivoituneet* on vain kaksi kuudennen luokan edustajaa. Yhdeksäsluokkalaisistakin enemmistö sijoittui kahteen ensimmäiseen ryhmään, mutta ryhmäkohtaisesti tarkasteltaessa on yhdeksäsluokkalaisten eniten neljännessä klusterissa eli ryhmässä *Heikot ja epämotivoituneet* (n=20).

Taulukko 6 Oppilaiden jakautuminen neljään klusteriin luokka-asteittain

| | | | Klusterit | | | | |
|-------------|------|-----|-----------|--------|--------|--------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | Yhteensä |
| Luokka-aste | 6.lk | lkm | 34 | 28 | 13 | 2 | 77 |
| | | % | 44,2 % | 36,4 % | 16,9 % | 2,6 % | 100 % |
| | 9.lk | lkm | 19 | 18 | 8 | 20 | 65 |
| | | % | 29,2 % | 27,7 % | 12,3 % | 30,8 % | 100 % |
| Yhteensä | | | 53 | 46 | 21 | 22 | 142 |

Tytöistä yli puolet sijoittui ensimmäiseen ryhmään, eli *Hyvin menestyviin ja motivoituneisiin* ja ainoastaan noin viidesosa kahteen epämotivoituneiden ryhmään (Taulukko 7). Pojat jakautuivat eri ryhmiin huomattavasti tyttöjä tasaisemmin, ja epämotivoituneiden ryhmiin heistä sijoittui peräti 39,6 prosenttia. Loput 60,4 prosenttia pojista sijoittui siis kuitenkin motivoituneiden ja neutraalien ryhmiin, joten yleinen mielipide heidänkin keskuudessaan näyttäisi olevan myönteinen. Koska tutkittavista neljä ilmoitti sukupuolekseen muun, on taulukossa 7 tutkittavien määrä ainoastaan 138.

Taulukko 7 Tyttöjen ja poikien jakautuminen neljään klusteriin

| | | | Klusterit | | | | |
|-----------|-------|-----|-----------|--------|--------|--------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | Yhteensä |
| Sukupuoli | Tytöt | lkm | 34 | 15 | 7 | 6 | 62 |
| | | % | 54,8 % | 24,2 % | 11,3 % | 9,7 % | 100 % |
| | Pojat | lkm | 18 | 28 | 14 | 16 | 76 |
| | | % | 23,7 % | 36,8 % | 18,4 % | 21,2 % | 100 % |
| Yhteensä | | | 52 | 43 | 21 | 22 | 138 |

7.5.1 Hyvin menestyvät ja motivoituneet

Suurin osa tutkittavista sijoittui *Hyvin menestyviin ja motivoituneisiin*, ja ryhmän 53 jäsenestä hieman yli puolet (n=34) on kuudesluokkalaisia. Sukupuolet jakautuivat samankaltaisesti, ja ryhmän jäsenistä 34 on tyttöjä ja 18 poikia sekä yksi muun sukupuolen

edustaja. Motivaatio- ja asenneväittämien jälkeen kyselylomakkeessa oli mahdollista kertoa jokin muu syy, miksi on tai ei ole kiinnostunut ruotsin opiskelusta. Tämän ryhmän jäsenet olivat vastanneet avoimeen kysymykseen muita ryhmiä innokkaammin, ja yhtä kommenttia lukuun ottamatta kaikki vastaukset olivat myönteisiä ja perustelivat tutkittavan kiinnostusta ruotsin opiskelua kohtaan. Kiinnostusta selitettiin muun muassa perhe-
syillä, kielten tärkeydellä yleisesti ja sillä, että ruotsista tulee olemaan hyötyä tulevaisuudessa.

”Olen kiinnostunut ruotsista, koska perhetuttuni puhuvat sitä. Haluaisin oppia puhumaan heidän kanssaan sujuvasti ruotsia. On harmi, että moni suomalainen on huono ruotsissa.” Tyttö, 6.lk

”Olen kiinnostunut ruotsista, sillä on aina todella mukava oppia uusia kieliä, ja olen hyvä niissä. Ruotsissakin olen hyvä, ja pidän siitä kielenä, olen siinä luonnonlahjakkuus mielestäni. Se siis motivoi minua olemaan kiinnostunut tästä kielestä.” Tyttö, 9.lk

”Mielestäni se auttaa töihin pääsyssä ja suomenruotsalaisten kanssa onnistuu keskustelu.” Tyttö, 9.lk

Myös näiden kolmen teeman ulkopuolelta mainittiin muita kiinnostusta selittäviä syitä, kuten kulttuuri ja se, että ruotsin opiskelu on helppoa ja hauskaa.

”En ehkä olisi alkanut opiskelemaan ruotsia, jos se ei olisi ollut pakollista. Kuitenkin kohta vuoden opiskelun jälkeen olevan huomannut, että ruotsin opiskelu on hauskaa ja kivaa.” Tyttö, 6.lk

”Olen kiinnostunut kulttuurin ja matkakohteen puolesta.” Tyttö, 9.lk

”Koska Ibrahimovic on legenda.” Poika, 6.lk

7.5.2 Hyvin menestyvät ja neutraalit

Toiseksi suurin ryhmä (n=46) on nimeltään *Hyvin menestyvät ja neutraalit*, ja kuten ensimmäisessä ryhmässä, tässäkin ryhmässä enemmistö on kuudesluokkalaisia. Sukupuolijakauma ryhmässä on kuitenkin päinvastainen poikia ollessa 28 ja tyttöjä 15. Lisäksi ryhmään kuului kolme muun sukupuolen edustajaa. Avoimia vastauksia tämän ryhmän

jäsenet olivat kirjoittaneet motivoituneiden ryhmää vähemmän, ja vastaukset selittävät pääosin kiinnostuksen puutetta. Mainitut syyt vaihtelivat kielen tylsyyden, turhuuden ja vaikeuden välillä.

”Mielestäni ruotsi ei ole kovinkaan mielenkiintoinen kieli. Opiskelen mieluummin ranskaa, japania, islantia ja muinaiskielia (sekä suomea).” Muu, 9.lk

”En ole kiinnostunut ruotsista, koska en luultavasti tarvitse sitä. Tilanteissa pärjään englannilla.” Tyttö, 6.lk

”Uudet sanat ovat vaikeita, koska niitä ei kuule missään muualla kuin koulussa.” Poika, 9.lk

Kielteisten kommenttien lisäksi mainittiin myös muutama kiinnostusta selittävä syy. Nämä myönteiset kommentit liittyivät lähinnä lähipiiristä aiheutuvaan kiinnostukseen ja yleiseen hyötyyn.

”Meidän mökillä on ruotsinkielisiä naapureita, joten sillä perusteella olisi hyvä osata edes vähän ruotsia.” Poika, 6.lk

7.5.3 Hyvin menestyvät ja epämotivoituneet

Hyvin menestyvien ja epämotivoituneiden ryhmä on kaikkein pienin (n=21) ja muodostuu melko tasaisesti kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisista. Sukupuolijakauma puolestaan on melko jyrkkä, sillä poikia on tyttöihin verrattuna jopa kaksinkertainen määrä. Tämän ryhmän jäsenet eivät avoimissa vastauksissaan maininneet yhtään ruotsin opiskelua puoltavaa kommenttia, vaan kaikki syyt selittivät, miksi ruotsi ei kiinnosta. Lähes kaikissa vastauksissa mainittiin ruotsin olevan turhaa ja pidettiin riittävänä osata englantia.

”Ruotsin kieli on turhaa Suomessa, ruotsia puhutaan vain Vaasan lähialueilla, Ahvenanmaalla ja satunnaisilla alueilla, ja silti ruotsia opetetaan koko maassa. Ruotsin kielen opiskelu pitää olla valinnainen aine. Ruotsin kieltä tarvitsee vain Pohjoismaissa ja sitä ymmärtää vain n. 20 miljoonaa ihmistä, kun taas englantia ymmärtää yli miljardi ihmistä, ja englantia tarvitaan koko maailmassa nykyään.” Poika, 9.lk

”Koska ei ruotsin kieltä tarvitse, koska kaikki ruotsalaiset osaavat englantia, ja englanti on helpompi kieli opiskeltavaksi.” Poika, 6.lk

”En ole ikinä elämässäni tarvinnut ruotsia, mutta on monta kertaa, kun tarvitsisin muita kieliä, joita en osaa.” Poika, 6.lk

7.5.4 Heikot ja epämotivoituneet

Heikkojen ja epämotivoituneiden ryhmä (n=22) on suunnilleen samankokoinen kuin *Hyvin menestyvien ja epämotivoituneiden* ryhmä, mutta rakenteeltaan erilainen; tässä ryhmässä on ainoastaan kaksi kuudesluokkalaista. Sukupuolijakauma muistuttaa edellisen ryhmän vastaavaa, ja suurin osa ryhmästä on poikia (n=16). Avoimia vastauksia ei tältä ryhmältä juurikaan saatu, mutta ne harvat saadut olivat pääasiassa negatiivisia. Vaikka tämänkin ryhmän jäsenistä moni arvioi pärjäävänsä englannilla, oli joukossa myös yksi ruotsin puolestapuhuja.

”Mielestäni meidän pitää osata puhua naapurimaamme kieltä. Mielestäni norjakin olisi kiva.” Tyttö, 9.lk

7.6 Tulosten yhteenveto

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten motivaatio ruotsin opiskelua kohtaan oli enimmäkseen joko myönteistä tai neutraalia. Kuudesluokkalaisista motivaatioltaan neutraaleja tai myönteisiä oli 70,5 prosenttia ja yhdeksäsluokkalaisista 56,1 prosenttia. Kummankin luokka-asteen motivaatio oli enemmän instrumentaalista, ja suurimpana motivaattorina nähtiin yleisesti hyvän arvosanan saaminen. Yhdeksännellä luokalla tutkittavan arvosana näyttikin olevan yhteydessä asenteeseen sekä erityisesti integratiiviseen motivaatioon. Vaikka myös tutkittavista muodostetut ryhmät osoittivat enemmistön suhtautumisen ruotsin opiskeluun olevan melko myönteistä peräti 70 prosentin sijoituessa ryhmiin *Hyvin menestyvät ja motivoituneet* tai *Hyvin menestyvät ja neutraalit*, asenteet kieltä ja sen opiskelua kohtaat eivät näyttäytyneet yhtä positiivisina. Kummallakin luokka-asteella asenteet olivat hieman motivaatiota kielteisempiä; kuudesluokkalaisista 62,8 prosenttia olivat asenteeltaan neutraaleja tai myönteisiä.

siä ja yhdeksäsluokkalaisista ainoastaan 45,5 prosenttia. Vaikka siis luokka-asteiden väliset erot eivät olleet kovin suuria, ne tilastollisesti merkitsevät erot, jotka havaittiin, osoittivat kuudesluokkalaisten suhtautuvan ruotsin opiskeluun yhdeksäsluokkalaisia hieman myönteisemmin. Yhdeksäsluokkalaisia myös sijoittui merkittävän paljon *Heikkojen ja epämotivoituneiden* ryhmään, jossa kuudesluokkalaisia oli vain kaksi.

Sukupuolella oli tässä tutkimuksessa voimakas yhteys tutkittavien asenteisiin ja motivaatioon. Niin kuudennella kuin yhdeksännelläkin luokalla tytöt olivat poikia myönteisempiä ja motivoituneempia ruotsin opiskeluun, mutta sukupuolten välinen ero oli erityisen suuri yhdeksännellä luokalla. Työtapojen mielekkyyttä tarkasteltaessa sukupuolten välisiä eroja havaittiin kuitenkin huomattavasti vähemmän, ja kuudes- ja yhdeksäsluokkalaistenkin vastaukset poikkesivat vain vähän toisistaan; sukupuolesta ja iästä riippumatta ruotsinkielisten videoiden katselu koettiin mielekkäimmäksi työtavaksi.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatiota ja asenteita pakollisen B1-ruotsin opiskeluun sekä sukupuolen ja ruotsin arvosanan yhteyttä niihin. Saatuja tuloksia vertailtiin luokka-asteiden kesken, ja tutkittavat jaettiin neljään ryhmään motivaation, asenteen ja arvosanan perusteella. Tämän lisäksi selvitettiin tutkittavien suhtautumista ruotsin opiskelussa käytettäviin työtapoihin sekä miten ikä, sukupuoli, arvosana ja motivaatio ovat siihen yhteydessä.

8.1 Tulosten tarkastelua

Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten erot motivaatiossa ja asenteissa

Useiden aiempien tutkimusten tavoin (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Koskenranta 2012; Nurhonen 2001) myös tässä tutkimuksessa tutkittavien suhtautuminen ruotsin opiskeluun oli enimmäkseen myönteistä tai neutraalia. Kuudesluokkalaisista suurin osa oli motivaatioltaan neutraaleja tai myönteisiä ja yhdeksäsluokkalaisista hieman yli puolet. Asteet kieltä ja sen opiskelua kohtaan eivät puolestaan näyttäytyneet yhtä positiivisina ja kummallakin luokka-asteella asteet olivat hieman motivaatiota kielteisempiä. Voisiko avain oppilaiden ruotsinopiskelumotivaation kohottamiseen siis löytyä asenteiden parantamisesta? Kuten muun muassa Spolskyn toisen kielen oppimisen mallia selittävästä kuviosta (ks. s. 18) käy ilmi, asenne vaikuttaa suoraan kielenoppijan motivaatioon. Ehkä huomio tulisikin siis motiivoinnin ohella kiinnittää erityisesti siihen, miten oppilaiden asenteita ruotsin kieleen ja sen opiskeluun saisi myönteisemmiksi.

Aiemmat tutkimukset ruotsin opiskeluun suhtautumisesta ovat osoittaneet, että suhtautuminen kielen opiskeluun muuttuu kielteisemmäksi luokka-asteen kasvaessa (Koskenranta 2012; Opetushallitus 2011). Vaikka tässä tutkimuksessa motivaatio- ja asennesummamuuttujien keskiarvoja verrattaessa ei kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten välillä löydetty merkitseviä eroja, oli tässäkin tutkimuksessa erityisesti tutkittavien ryhmittelyn perusteella havaittavissa yhdeksäsluokkalaisten jonkin verran kielteisempi motivaatio ja varsinkin asenne ruotsin opiskelua kohtaan; yhdeksäsluokkalaisia sijoittui kahteen epämotivoituneiden ryhmään huomattavasti kuudesluokkalaisia enemmän. Kahdessa ruotsin

opiskeluun myönteisimmin suhtautuvassa ryhmässä asettelu oli puolestaan päinvastainen. Miksi suhtautuminen sitten muuttuu kielteisemmäksi iän myötä? Murrosikäähän usein pidetään vaiheena, jolloin koulumotivaatio yleisestikin laskee (Eccles ym. 1993), mutta syy saattaa piillä myös kielen haastavuudessa, kuten Gardner ja Smythe (1975) samankaltaista tulostaan selittivät; koska alussa kielen opiskelu sujuu ongelmitta, on myös motivaatio korkealla, mutta myöhemmin kielen opiskelun vaikeutuessa motivaatio laskee ja sen myötä niin ikään asenne kieltä kohtaan muuttuu kielteisemmäksi. Voi siis olla, että myös ruotsin opiskelussa käy samanlainen notkahdus ja alun helppouden jälkeen motivaatio laskee kielen opiskelun muuttuessa haasteellisemmaksi. Gardnerin ja Smythen (1975) mukaan tämän suvantovaiheen jälkeen motivaatio kuitenkin palaa taas korkeammalle tasolle taitojen karttuessa, joten voisi olla kiinnostavaa verrata tämän tutkimuksen tuloksia vielä toisen asteen koulutuksen opiskelijoiden vastaaviin tuloksiin.

Instrumentaalista vai integratiivista?

Sekä kuudes- että yhdeksäsluokkalaisten motivaatiossa korostui instrumentaalisuus, eli tutkittavien motivaatiota selittivät ennemminkin kielen hyötyä esimerkiksi työelämässä korostavat syyt kuin aito kiinnostus kieltä kohtaan. Etenkin tutkittavia kiinnosti hyvien arvosanojen tavoittelu ja molemmat luokka-asteet antoivat motivaatioväittämistä selvästi korkeimman arvon väittämälle *Haluan ruotsista hyvän arvosanan*. Niin kuudes- kuin yhdeksäsluokkalaisten ruotsin arvosanat olivatkin suhteellisen korkeita; kuudesluokkalaisten arvosanojen keskiarvo oli 8,9 ja yhdeksäsluokkalaisten 7,9, ja kummankin luokka-asteen eniten saatu arvosana oli 9. Koska kuudesluokkalaisten arvosanajakauma oli niin vino, ei kuudesluokkalaisten arvosanojen yhteyttä motivaatioon, asenteisiin tai työtapoihin suhtautumiseen voitu tutkia. Se, että kuudennella luokalla arvosanat olivat hyvin korkeita, kertoo ehkä juuri siitä, että alussa kielen opiskelu on vielä suhteellisen helppoa ja oppilaan on helppo yltää hyviin arvosanoihin. Yhdeksäsluokkalaisten arvosanojen ollessa tasaisemmin jakautuneita voitiin niiden yhteyttä motivaatioon, asenteisiin ja sen kielen opiskelussa käytettävien työtapojen mielekkyyteen tarkastella ja yhteys arvosanaan löydettiin sekä motivaation, asenteiden että joidenkin työtapojen osalta.

Integratiivista motivaatiota mittaavista väittämistä selvästi vähäisintä kiinnostusta osoitettiin ruotsalaista kulttuuria sekä ruotsia puhuvia ihmisiä kohtaan. Vaikka aiemmat toisen kielen oppimismotivaatiota koskevat tutkimukset ovat osoittaneet myös instrumentaalisen motivaation johtavan hyviin oppimistuloksiin (mm. Lukmani 1972; Gardner ym.

2004), ja tässäkin tutkimuksessa tutkittavat olivat saaneet heikommasta integratiivisuudesta huolimatta hyvin korkeita arvosanoja, on kuitenkin integratiivisen motivaation todettu varsinkin kaksikielisissä ympäristöissä olevan instrumentaalista motivaatiota kielenoppimisen kannalta tärkeämpää (Gardner & Lambert 1972). Sekä kieliasetelmaltaan Suomen kaltaisessa Kanadassa toisen kielen oppimismotivaatiota tutkinut Gardner (mm. 1972) että Suomessa ja Belgiassa samaa tutkinut Laine (1995) korostavat kielenoppimisessa tärkeässä roolissa olevan nimenomaan oppijan suhtautuminen kohdekielen kulttuuriin ja sen puhujiin. Hälyttävää siis onkin, että juuri näihin oppimismotivaation kannalta hyvin oleellisiin asioihin osoitettiin tässä tutkimuksessa hyvin vähäistä kiinnostusta jo aivan kielen opiskelun alkuvaiheessa. Toisaalta vuosina 2010 (Green-Vänttinen ym.) ja 2011 (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen) toteutetun Svenska i toppen -projektin tutkimusten tulosten mukaan oppilaat olivat toivoneet juuri lisää ruotsalaisen kulttuurin käsittelyä, mikä herättää kysymyksiä tähän tutkimukseen nähden ristiriitaisista tuloksista. Oliko tämän tutkimuksen kysymyksenasettelu keho, voivatko päinvastaiset tulokset johtua erilaisista tutkimusmenetelmistä tai olivatko tutkittavat eri tutkimuksissa todella keskenään niin eri mieltä asiasta?

Tyttöjen ja poikien erot motivaatiossa ja asenteissa

Vaikkei tyttöjen ja poikien välillä löytynyt huomattavia eroja eri työtapoihin suhtautumisessa, oli sukupuolten välinen ero kuitenkin motivaatiossa ja asenteissa hyvinkin selvä. Lukuisten aiempien toisen kielen oppimista (mm. Dörnyei ym. 2006; Kissau, Kolano & Wang 2010) sekä nimenomaan ruotsin kielen oppimista (Marton & Vincze 2012; Tuokko 2009; Koskenranta 2012) koskevien tutkimusten tavoin osoittivat tytöt jälleen myös tässä tutkimuksessa olevansa poikia motivoituneempia kielenoppijoita. Niin kuudennella kuin yhdeksännelläkin luokalla suhtautuivat tytöt poikia myönteisemmin ruotsin opiskeluun, mutta erot olivat vielä suurempia yhdeksännellä luokalla; pojat olivat arvioineet tyttöjä kielteisemmin jokaisen motivaatiota ja lähes jokaisen asennetta mittaavan väittämän. Tyttöjen ja poikien välisiä eroja korosti myös asenteen, motivaation ja arvosanan mukaan tehty ryhmäjako. Kaikkein myönteisimmässä, hyvin menestyvien ja motivoituneiden ryhmässä tyttöjä oli kaksinkertainen määrä poikiin nähden, kun taas kaikkein kielteisimmässä, heikkojen ja epämotivoituneiden ryhmässä poikia oli tyttöihin nähden lähes kolminkertainen määrä.

Mielenkiintoista on, että vaikka myös kuudennella luokalla asenne ja instrumentaalinen motivaatio olivat tyttöillä poikia myönteisempiä, ei integratiivisen motivaation osalta löydetty kuudennella luokalla sukupuolten välisiä eroja. Kaikkein suurin tyttöjen ja poikien välinen ero kuudennella luokalla oli väittämässä *Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena*, johon tytöt olivat vastanneet 4,20 keskiarvolla poikien keskiarvon ollessa 3,09. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisikin siis siltä, että vielä kielen opiskelun alussa tytöt ja pojat osoittavat yhtä voimakasta aitoa kiinnostusta uutta kieltä kohtaan, mutta jo tässä vaiheessa pojat eivät koe ruotsia tulevaisuuden kannalta yhtä tarpeellisenä kuin tytöt. Tulisiko tähän sitten puuttua? Yksi syy eroon lienee tyttöjen usein poikia varhaisempi murrosikä ja sen myötä kypsyminen ja mahdollisesti myös tulevaisuuden aktiivisempi pohtiminen. Hyötynäkökulman korostaminen kuudesluokkalaiselle voi kuitenkin olla haastavaa, sillä sen ikäiselle ruotsin tarvitseminen töitä hakiessa on vasta hamassa tulevaisuudessa eivätkä muutkaan hyödyt ole yhtään sen konkreettisempia. Lisäksi monilla tuntuu olevan vahva käsitys siitä, että englannilla pärjää kyllä. Yhden kuudesluokkalaisen kommentti ruotsin turhuudesta onkin tässä valossa varsin ymmärrettävä: *”En ole ikinä elämässäni tarvinnut ruotsia, mutta on monta kertaa, kun tarvitsisin muita kieliä, joita en osaa.”* Ruotsin kielen taito alkaa tulla ajankohtaisemmaksi vasta yläkoulun puolella vaikkapa kesätöiden hakemista tai jatkokoulutusmahdollisuuksia ajatellessa. Ehkä näin ollen etenkin kuudesluokkalaisia pitäisikin tukea nimenomaan kohti aitoa kiinnostusta ja myönteisiä asenteita hyödyn korostamisen sijaan.

Työtapojen mielekkyys

Vaikka integratiivinen motivaatio oli kummallakin luokalla instrumentaalista heikompa, oli kuitenkin joihinkin integratiivista motivaatiota mittaaviin väittämiin vastattu hyvinkin positiivisesti. Erityisesti kuudesluokkalaiset osoittivat olevansa kiinnostuneita oppimaan puhumaan ruotsia sujuvasti ja keskustelemaan kielellä, mutta myös yhdeksäsluokkalaiset olivat vastanneet ruotsinkielistä puhetta ja keskustelemista koskeviin väittämiin jopa myönteisemmin kuin muutamaan ruotsin hyötyä ja tarpeellisuutta koskevaan väittämään. Myös aiemmat tutkimukset (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Pihko 2007) osoittavat oppilaiden toivovan juuri puhumista ja puhumisen harjoittelua kielten opetukseen, ja aiemmin on toivottu myös opettajan puhuvan ruotsia tunnilla mahdollisimman paljon. Tässä tutkimuksessa ei kysytty oppilaiden mielipidettä opettajan tunneilla käyttämästä kielestä, mutta koska ruotsinkielisten videoiden katselu oli kummallakin luokka-asteella

arvioitu selkeästi suosituimmaksi työtavaksi, voidaan päätellä myös tämän tutkimuksen tutkittavien olevan luultavasti kiinnostuneita kuulemaan ruotsinkielistä puhetta. Videoiden katselun lisäksi tutkittavien suosituimpia työtapoja olivat oppikirjan kappaleiden kuunteleminen, laulujen kuunteleminen ja parikeskustelut, jotka edelleen kaikki sisältävät ruotsinkielisen puheen kuuntelemista. Myös aiemmissa tutkimuksissa tulokset ovat osoittaneet oppilaiden toivovan puhumisharjoitusten lisäksi myös kuulevansa ruotsia tunneilla mahdollisimman paljon (Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Green-Vänttinen ym. 2010). Videoiden ja laulujen kaltaiset, autenttiset materiaalit ruotsin opiskelussa ovat myös aiemmissa tutkimuksissa (mm. Green-Vänttinen ym. 2010; Lehti Eklund & Green-Vänttinen 2011) olleet toivottuja ja muun muassa Laine (1995) on todennut autenttisten materiaalien käytön opetuksessa olevan positiivisesti yhteydessä asenteisiin kielen opiskelua kohtaan. Mielenkiintoista tämän tutkimuksen tuloksissa onkin, että vaikka videoiden katselu oli tutkittavien ehdoton suosikki, ei kuitenkaan muiden ruotsinkielisten tekstien, eli mahdollisesti juuri autenttisena materiaalina pidettävien lehtien, kirjojen ynnä muiden lukemisesta oltu juurikaan kiinnostuneita, vaan se oli kaikkien vähiten pidetty työtapana.

Motivaation ja eri työtapoihin suhtautumisen yhteyttä tarkasteltaessa huomattiin, että mitä motivoituneempi oppilas oli, sitä mieluisampana hän koki jokaisen työtavan, ja etenkin korkea integratiivinen motivaatio näytti tarkoittavan myös myönteistä suhtautumista eri työtapoihin. Myös arvosanojen ja motivaation yhteyttä tarkasteltaessa huomattiin, että hyvät arvosanat olivat vahvimmin yhteydessä juuri integratiiviseen motivaatioon. Kuten Gardner sosio-kasvatuksellisessa mallissaan (2003) korostikin juuri integratiivisuuden merkitystä motivaatioon ja oppimistuloksiin, näyttäisi integratiivisuus myös tässä tutkimuksessa olevan yhteydessä ainakin siihen, kuinka mielellään kielen kanssa työskentelee ja näin ollen mahdollisesti myös oppimistuloksiin. Työtavoista kaikkein suurin yhteys integratiiviseen motivaatioon havaittiin juuri vähiten mieluisana pidetyn muiden ruotsinkielisten tekstien lukemisen kohdalla. Näyttäisikin siis siltä, että tästä työtavasta pitävät ja oppikirjan ulkopuolisia ruotsinkielisiä tekstejä lukevat oppilaat ovat enemmän kielestä aidosti kiinnostuneita, kuin muuta ruotsinkielistä materiaalia karttavat oppilaat. Yhteyksiä tutkittaessa kausaalisuhteet jäävät kuitenkin arvailujen varaan; ovatko muita ruotsinkielisiä tekstejä lukevat oppilaat löytäneet kiinnostuksen kieleen lukemiensa tekstien kautta, vai johtuuko kiinnostuksen herääminen jostain muusta tekijästä, joka puolestaan

on johtanut siihen, että myös oppikirjan ulkopuolisten tekstien lukeminen koetaan mielenkiintoisena? Myös arvosanan ja siihen voimakkaasti yhteydessä olevien työtapojen suhteesta voidaan pohtia, tuottavatko juuri nämä työtavat hyviä oppimistuloksia, vai onko hyviin tuloksiin johtanut jokin muu reitti, ja ainoastaan hyvän arvosanan saaneet oppilaat osoittavat erityistä kiinnostusta kyseisiin työtapoihin.

Eri työtapoihin suhtautumisessa ei luokka-asteiden välillä löytynyt montaakaan tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta kuudesluokkalaiset suhtautuivat yhdeksäsluokkalaisia positiivisemmin kuitenkin kilpailuihin, parikeskusteluihin ja etenkin roolileikkeihin. Kuudesluokkalaisten myönteisempi suhtautuminen leikkeihin ei juurikaan yllätä. Ruotsin opetuksen varhentamista alkamaan jo kuudennella luokalla perusteltiin muun muassa juuri sillä, että leikkisyyden arveltiin olevan luontevampaa alakoulun puolella (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), ja myös uusimmassa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuvat toiminnallisten menetelmien, kuten laulun, leikin ja draaman käyttö (POPS 2014, 199). Vaikka tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaiset suhtautuivatkin roolileikkeihin yhdeksäsluokkalaisia huomattavasti myönteisemmin, eivät hekään silti osoittaneet kovin suurta kiinnostusta leikkimistä kohtaan, ja myös kuudesluokkalaisten mielipiteiden keskiarvo tälle työtavalle jäi peräti alle kolmen eli asteikon kielteiselle puolelle. Saattaa olla, että kyselylomakkeessa käytetty sana *roolileikki* oli huonosti muotoiltu ja aiheutti hämmennystä, mutta huonoa arviota voi selittää myös se, ettei leikkiminen kiinnosta edes kuudesluokkalaisia. Yksilöllisiä eroja on tietysti olemassa, ja etenkin opettajan omilla mieltymyksillä ja näyttämällä esimerkillä sekä ryhmässä vallitsevalla ilmapiirillä on eittämättä suuri vaikutus oppilaiden halukkuuteen leikkiä ja heittäytyä. Parikeskusteluihin yhdeksäsluokkalaisia myönteisemmin suhtautuneet kuudesluokkalaiset olivat myös muihin puhumista koskeviin motivaatioväittämiin vastanneet yhdeksäsluokkalaisia myönteisemmin, joten voi siis olla mahdollista, että nuoremmat oppilaat uskaltavat käyttää kieltä herkemmin ja näin ollen myös pitävät tunnilla puhumisesta enemmän.

Myöskään tyttöjen ja poikien välillä ei työtapoihin suhtautumisessa tässä tutkimuksessa löytynyt kovinkaan suuria eroja, ja tytöt suhtautuivat poikia myönteisemmin ainoastaan muutamaa työtapaan, joista selkein ero koski muiden ruotsinkielisten tekstien lukemista. Poikia kun ei yleisestikään pidetä kovin innokkaina lukijoina, ei tämä tulos oikeastaan yllätä. Hieman yllättävää puolestaan oli se, että tässä tutkimuksessa pojat eivät

osoittaneet yhtään tyttöjä suurempaa mielenkiintoa nettitehtäviä tai ruotsinkielisiä pelejä kohtaan, joiden käyttämisen opetuksessa muun muassa Juurakko-Paavola (2015) on pohjittanut kohottavan poikien motivaatiota ruotsin opiskelussa. Nettitehtävät olivat suosittuja sekä tyttöjen että poikien keskuudessa, mutta motivaatioon niillä tässä tutkimuksessa oli kaikista työtavoista heikoin yhteys.

Kiinnostuksen syyt

Mikä sitten selittää joidenkin oppilaiden kielteistä tai toisaalta erityisen myönteistä suhtautumista ruotsin kielen opiskeluun? Tutkittavien oli mahdollista selittää kiinnostusta tai sen puutetta kyselylomakkeessa avoimella vastauksella, johon kielen opiskeluun myönteisesti suhtautuvat oppilaat olivat antaneet huomattavasti enemmän vastauksia kuin kielteisesti suhtautuvat. Lähes kaikki, jotka ilmoittivat olevansa kiinnostuneita ruotsin kielestä jostakin ruotsinkielisestä kontaktista, esimerkiksi perhetutusta tai ruotsissa asuvasta sukulaisesta johtuen, kuuluivat hyvin menestyvien ja motivoituneiden ryhmään. Kohdekielisten kontaktien tärkeyttä toisen kielen opiskelussa painotti jo Gardner (1975), mutta myös Koskenranta (2012) on saanut pro gradu -tutkielmassaan samankaltaisia tuloksia; hänenkin tutkimuksessaan ne oppilaat, joilla oli jokin kontakti ruotsia puhuviin ihmisiin, suhtautuivat muita positiivisemmin ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. Tässä tutkimuksessa myös tulevaisuuden hyötyä korostavat kommentit tulivat enimmäkseen motivoituneiden ryhmään kuuluvilta. Epämotivoituneiden ryhmiin kuuluvien antamat avoimet vastaukset selittivät lähes poikkeuksetta sitä, miksi ruotsi ei kiinnosta, ja vastauksissa korostui ruotsin kokeminen turhana sekä se, että englannin osaaminen riittää.

8.2 Pakkoruotsia vai hyötyruotsia?

Kuten monessa aikaisemmassa tutkimuksessa koskien suhtautumista ruotsin kielen opiskeluun (Green-Vänttinen, Korkman & Lehti-Eklund 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011; Koskenranta 2012; Nurhonen 2001; Piskonen 2006) myös tässä tutkimuksessa enemmistö suhtautui ruotsin kielen opiskeluun myönteisesti tai ainakin neutraalisti. Herääkin siis kysymys, miksi ruotsin kielen pakollisuudesta käydään niin kiihkeää keskustelua, jos enemmistö kieltä itse opiskelevista kokee sen edes jonkin verran hyödyllisenä ja on myös valmis näkemään vaivaa hyvän arvosanan saamiseksi. Erään kuudesluokkalaisten kommentti koskien pakollisuutta oli oivallinen: *”En ehkä olisi alkanut opiskelemaan ruotsia, jos se ei olisi ollut pakollista. Kuitenkin kohta vuoden opiskelun jälkeen*

olevan huomannut, että ruotsin opiskelu on hauskaa ja kivaa.” Tämän kuudesluokkalaisten tavoin olisi tämän tutkimuksen perusteella peräti yli puolet kuudesluokkalaisista ja vielä useampi yhdeksäsluokkalaisista jättänyt ruotsin valitsematta sen ollessa vapaaehtoista, ja ainoastaan yhdeksän prosenttia ilmoitti varmasti valitsevansa opiskella myös vapaaehtoista ruotsia. Samansuuntaisia tuloksia sai Piskonen (2006) pro gradu -tutkielmassaan ammattikoulun puolella; myös suurin osa hänen tutkimukseensa osallistuneista ei myönteisestä suhtautumisesta huolimatta olisi valinnut ruotsia sen ollessa vapaaehtoista. Kuten tiedetään, voi vanhempien ja muun lähipiirin asenteilla olla suurikin vaikutus lapsen kielenoppimismotivaatioon (mm. Gardner 1975; Linnarud 1993; Dörnyei & Ushioda 2013) ja muun muassa Julkusen (1998) kielivalintoja koskevan tutkimuksen mukaan vanhemmilla olikin ylivoimaisesti suurin vaikutus lastensa kielivalintoihin. Palviainen (2011) on myös huomauttanut, että ruotsin ollessa vapaaehtoista saattaisivat kielteisesti ruotsiin suhtautuvat vanhemmat vaikuttaa lapsensa valintaan jättää ruotsi valitsematta. Koska ruotsia väistämättä tarvitsee kaksikielisessä maassamme ainakin jatkokoulutuksessa, saattaisi ruotsin valinnaistaminen asettaa tulevat korkeakouluopiskelijat harmilliseen tilanteeseen. Jo nyt on huomattu heikkoa osaamista muun muassa 2012 tehdyn tutkimuksen perusteella, jonka tulokset osoittivat vain alle puolen uusista yliopisto-opiskelijoista yltävän taidoissaan riittävälle tasolle voidakseen suoriutua virkamiesruotsista (Tuohimaa & Valli 2013, 4). Tämän tutkimuksen perusteella kielen opiskelun aloittavat kuudesluokkalaiset kun suhtautuvat uuteen kieleen keskimäärin varsin positiivisesti ja tiedostavat sen osaamisen olevan tärkeää myös peruskoulun jälkeen, olisi valitettavaa, jos huonosti kieleen suhtautuvien vanhempien vaikutuksesta lapset jättäisivät valitsematta kielen, josta varmasti hyötyvät tulevaisuudessa.

Koska kuudennella luokalla oli tässä tutkimuksessa saatu keskimäärin hyvinkin korkeita arvosanoja, voidaan kuudennen luokan ruotsin opetuksen ajatella olevan sisällöltään melko helppoa. Toisaalta hyvät arvosanat saattavat johtua myös opettajan ”kiltistä” arvioinnista, mikä motivaation ylläpitämisen kannalta ei ole ollenkaan huono asia. Dörnyein ja Ottón (1998) kielenoppimismotivaatiota kuvaavan mallin mukaan oppilaan saama palaute ja arvosana ovat yhteydessä oppilaan kokemukseen itsestään kielenoppijana ja nämä kaikki yhdessä vaikuttavan oppilaan myöhempään oppimiseen ja varsinkin siihen, kuinka motivoitunut hän on jatkamaan kyseisen kielen oppimista. Hyvän motivaatiopohjan luomisen kannalta olisikin ehkä tärkeää pitää oppisisältö niin yksinkertaisena, että

onnistumisen kokemusten kautta oppilaat saavuttaisivat hyviä arvosanoja ja säilyttäisivät mielenkiinnon kieltä kohtaan.

8.3 Tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Koska suomalaisten heikkenevää ruotsin kielitaitoa ja yleensäkin haluttomuutta ruotsin opiskeluun on selitetty juuri motivaation puutteella (mm. Juurakko-Paavola & Palviainen 2011), on ruotsinopettajien ensiarvoisen tärkeää keksiä toimivia, myönteistä motivaatiota tukevia keinoja opetukseensa. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa niin B1-ruotsia opiskelevien kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten motivaatiota ja asennetta selittävästä syistä kuin oppilaille mieluisista työtavoista, mikä voi olla avuksi ruotsin opetusta suunniteltaessa. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että opettajien tulisi kuitenkin motivaatiotakin enemmän keskittyä oppilaiden asenteisiin ja keksiä keinoja, miten kielteiset asenteet kieltä kohtaan saataisiin myönteisemmiksi.

Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ohjataan opettajia kannustamaan oppilaita kiinnostumaan Pohjoismaiden kielellisestä ja kulttuurisesta runsaudesta, joten voidaan myös olettaa uuden opetussuunnitelman mukaisten oppikirjojen tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia tutustua niin ruotsalaiseen kuin suomenruotsalaiseen kulttuuriin. Kuitenkaan eivät ainakaan tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat näyttäneet olevan kovin kiinnostuneita ruotsalaisesta kulttuurista eikä ruotsia puhuvista ihmisistä. Vaikka oppikirjojen lisäksi oletettavasti myös opettajat tarjoavat oppilaille tietoa ruotsalaisesta kulttuurista, ei tämänhetkinen tarjonta ainakaan tähän tutkimukseen osallistuneita oppilaita sellaisenaan näytä innostavan. Tässä tutkimuksessa oppilaiden keskuudessa ehdottomasti eniten pidetty työtapa oli ruotsinkielisten videoiden katsominen, joten voisiko ruotsalaista kulttuuria tuoda luokkahuoneeseen yhä enemmän videomateriaalia hyödyntäen? Tutkittavat mainitsivat katsomikseen videoiksi muun muassa muutamia lastenohjelmia, mutta saisiko ruotsalaista kulttuuria ja ruotsin kieltä tuotua luokkahuoneeseen vielä autenttisemmin keinoin, esimerkiksi nykypäivänä nuorten keskuudessa suosittujen YouTube-videoiden muodossa? Muutamien tutkittavien ruotsinkielisiä videoita koskevassa vastauksessa mainitut videoblogit sisältävät juuri sitä aiemmissä tutkimuksissa peräänkuulutettua arkiruotsia, joten niiden hyödyntäminen opetuksessa saattaisi olla

oppilaille mieluista ja oppimisen kannalta suotuisaa. Ruotsin kielen kuulemiseen osoitettiin myös kiinnostusta niin aiemmissa (Green-Vänttinen ym. 2010; Lehti-Eklund & Green-Vänttinen 2011) kuin tässäkin tutkimuksessa, mutta kuten eräs tämänkin tutkimuksen tutkittavista kirjoitti, kuulee ruotsia melko vähän koulun ulkopuolella. Koska ruotsia ei millään luokka-asteella ole myöskään kovin montaa tuntia viikossa, olisi tärkeää, että opettajat mahdollistaisivat oppilaidensa kuulevan ruotsinkielistä puhetta mahdollisimman paljon niillä vähilläkin oppitunneilla. Opettajien olisi myös hyvä kannustaa oppilaitaan kuuntelemaan ja katsomaan ruotsinkielistä materiaalia lisäksi vapaa-ajallaan, mikä voisi mahdollisesti herättää suurempaa kiinnostusta ruotsinkielistä väestöä ja kulttuuria kohtaan ja sitä kautta vaikuttaa myönteisesti myös asenteisiin. Suomessa on ollut jo kymmenen vuotta olemassa Svenska nu -niminen verkosto, jonka tavoitteena on nimenomaan ruotsin kielen aseman parantaminen suomalaisissa kouluissa tuomalla ruotsin kieltä sekä ruotsalaista ja suomenruotsalaista nuorisokulttuuria eläväksi osaksi kouluihin muun muassa kouluvierailuiden avulla. Hankkeen avulla nuorille halutaan tarjota mahdollisuuksia käyttää ruotsin kieltä oikeiden ruotsinkielisten ihmisten kanssa ja saada käytöstä myönteisiä kokemuksia. Pro gradu -tutkielmassaan Svenska nu -verkoston toimintaa tutkinut Suomalainen (2017) kertoo haastattelemiensa opettajien ja oppilaiden suhtautuneen vierailuihin varsin positiivisesti, minkä vuoksi esimerkiksi tämän hankkeen hyödyntämisellä ruotsin opetuksessa voisi todennäköisesti olla hyvinkin myönteisiä vaikutuksia oppilaiden asenteisiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat tiettyjen työtapojen olevan toisia voimakkaammin yhteydessä motivaatioon ja toisten puolestaan arvosanaan. Koska *Muiden ruotsinkielisten tekstien lukeminen* oli motivaatioon ja varsinkin integratiivisuuteen voimakkaimmin yhteydessä, voisi tämän työtavan käytön sen vähäisestä suosiosta huolimatta ajatella vaikuttavan myönteisesti positiivisten asenteiden syntymiseen ja ylläpitoon. Arvosanan ja eri työtapojen väliltä voimakkaimmat yhteydet löytyivät kuitenkin melko perinteisinä pidetyistä työtavoista, joten työtapojen monipuolistamisesta huolimatta ei ainakaan tämän tutkimuksen perusteella kannata täysin luopua perinteisistä käännöslauseista ja kirjan kappaleiden lukemisesta. Jatkossa olisikin kiehtovaa tutkia eri työtapoihin suhtautumista laadullisin keinoin ja yrittää selvittää yksityiskohtaisemmin ja syvemmin oppilaiden mielenkiintojen taustalla olevia syitä.

Niin ikään oppilaiden asenteiden taustalla olevia syitä olisi mielenkiintoista jatkossa selvittää laadullisin keinoin. Koska tämän ja myös aiempien tutkimusten perusteella näyttäisi ruotsin opiskeluun keskimäärin suhtauduttavan enemmän myönteisesti kuin kielteisesti, olisikin antoisaa selvittää vielä tarkemmin kumpaankin ääripäähän sijoittuvien oppilaiden syitä erityisen kielteiseen tai myönteiseen suhtautumiseen. Tässä tutkimuksessa kerätty pienehkö laadullinen aineisto kiinnostusta tai ”inhoa” selittävistä syistä osoittautui hyvin mielenkiintoiseksi, joten jatkon kannalta arvokasta tietoa voisi saada kattavammalla laadullisella otoksella asenteista. Tässä tutkimuksessa jäi myös huomiotta asenteisiin hyvin todennäköisesti vaikuttavat sosiaaliset tekijät (mm. Dörnyei & Ushioda 2013; Abrahamsson 2009), joten jatkossa olisi tutkimuksessa kiinnostavaa kiinnittää huomiota esimerkiksi vanhempien, ystäväpiirin ja opettajan merkitykseen ruotsin opiskeluun suhtautumisessa.

8.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Aineisto kerättiin viidestä eri varsinaissuomalaisesta koulusta yhteensä 146 oppilaalta, joten sitä voidaan pitää melko kattavana kuvana kyseisen alueen tilanteesta. Tutkittavien ikä- ja sukupuolijakaumat olivat aineistossa suhteellisen tasaisia. Tuloksia ei kuitenkaan liene mahdollista yleistää koko Suomen alueella, sillä tutkimukseen osallistuneet koulut sijaitsevat kaksikielisellä alueella. Näin ollen tutkimuksen toteuttaminen esimerkiksi Itä-Suomessa olisi saattanut antaa hyvinkin poikkeavia tuloksia. Tutkimuksessa on käytetty rinnakkain määrällistä ja laadullista menetelmää, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuutta lisää niin ikään se, että tutkijoita oli kaksi.

Aineisto kerättiin tätä tutkimusta varten luodulla kyselylomakkeella, jonka pohjana käytettiin motivaatiotutkimuksessa paljon käytettyä kysymyspatteristoa (*The Attitude/Motivation Test Battery*). Koska kysymyspatteristoa on käytetty runsaasti, voidaan sitä pitää melko luotettavana. Tähän tutkimukseen muokattua kyselylomaketta käytettiin kuitenkin vasta ensimmäistä kertaa, joten sen validiteetista ei voida olla täysin varmoja. Summamuuttujat muodostettiin alkuperäisen patteriston mukaan, minkä vuoksi niiden muodostamiseen ei tarvittu faktorianalyysiä. Tutkimuksen toistettavuuden takaamiseksi kaikki analyysin vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti menetelmäosiossa.

Ennen aineistonkeruuta kyselylomake esiteltiin usealla kuudes- ja yhdeksäsluokkaisella, jotta saataisiin selville väittämien ymmärrettävyys sekä lomakkeen täyttämiseen kuluva aika. Esitestauksen jälkeen kyselylomakkeeseen tehtiin palautteen perusteella pieniä korjauksia, mutta siitä huolimatta ei voida olla varmoja, miten tutkittavat ovat ymmärtäneet kunkin väittämän. Esimerkiksi työtapa *tabletin käyttö ruotsiksi* jätettiin lopulta analyysin ulkopuolelle, sillä hyvin moni tutkittava oli ymmärtänyt sen alkuperäisestä tarkoituksesta poiketen. Väärinymmärryksiä on kuitenkin voinut esiintyä myös muissa väittämissä, ja täytyy muistaa, että motivaatiota tutkittaessa kyse on aina oppijan omasta arvosta ja kysymyksiin saatetaan vastata kaunistellen. Myös arvosana selvitettiin ainoastaan oppilaiden ilmoittamana, ja tutkimuksen luotettavuutta heikentääkin se, ettei arvosanaa tarkistettu mistään muualta. Mittaustilanteessa luotettavuutta pyrittiin lisäämään antamalla kaikille ryhmille samanlaiset ohjeet. Ainakin toinen tutkijoista oli jokaisessa mittaustilanteessa paikalla, jotta tutkittavien oli tarvittaessa mahdollista saada tarkennusta epäselviin kohtiin.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja koska tutkittavat olivat alaikäisiä, pyydettiin heidän huoltajiltaan lupa tutkimukseen osallistumiseen. Vastaaminen tapahtui anonymisti, ja mittaustilanteessa tutkittaville korostettiin vastausten käsittelyn luotettavuutta sekä sitä, ettei opettaja tule näkemään vastauksia. Mittaustilanteessa tutkittaville kerrottiin myös tutkimuksen tarkoituksesta. Tämän tutkimuksen tavoite oli itsenäinen eikä tutkittaville koitunut vastaamisesta haittaa.

LÄHTEET

- Abrahamsson, N. 2009. Andraspråksinlärnin. Studentlitteratur AB, Lund.
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. 2013. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärnin. Teoksessa K. Hyltenstam & I. Lindberg (toim.) Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur 2013, 221—259.
- Atay, D. & Gokce, K. 2010. The socio-educational model of second language acquisition: The Turkish context. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3088–3093.
- Belmechri, F. & Hummel, K. 1998. Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language Learning* 48, 219–244.
- Blyth, D., Simmons, R. & Carlton-Ford, S. 1983. The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence* 3, 105—120.
- Brown, D. 2000. Principles of language learning and teaching. New York: Pearson Education.
- Carr, M. & Pauwels, A. 2006. Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages. New York: Palgrave.
- Clément, R. & Kruidenier, B. 1983. Orientations in second language acquisition: The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 272–291.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. 1994. Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417–448.
- Csizer, K. & Dörnyei, Z. 2002. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23, 421—462.

Csizér, K., & Dörnyei, Z. 2005. The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal* 89, 19—36.

Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: A literature review. *System* 23, 165—174.

Dörnyei, Z. 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40, 45—78.

Dörnyei, Z. 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273—284.

Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117—135.

Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z., Csizér, K. & Nemeth, N. 2006. Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective. *Second Language Acquisition* 18. Bristol: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. & Ottó, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. London: Thames Valley University, 43—69.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2009 Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. Teoksessa Z. Dörnyei & E. Ushioda (toim.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 1—9.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. 2013. *Teaching and Researching Motivation*. Second Edition. New York: Routledge.

Gardner, Robert C. 1985. The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. London: University of Western Ontario.

Gardner, R. 2004. International AMTB Research Project. London: University of Western Ontario.

Garnder, R. & Lambert, W. 1959. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266—272.

Gardner, R. & Lambert, W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.

Gardner, R. & MacIntyre, P. 1995. An instrumental motivation in language study.who says it isn't effective? Teoksessa H. Brown & S. Gonzo (toim.) *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 206–225.

Gardner, R., Masgoret, A-M., Tennant, J. & Mihic, L. 2004. Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning* 54, 1—34.

Gardner, R. & Smythe, P. 1975. Second language acquisition: A social psychological approach. *Research Bulletin* no. 332.

Geber, E. 2010. Den obligatoriska svenskan i Finland – en historisk analys. *Finlands svenska tankesmedja Magma* 1/2010. Viitattu 15.2.2018

http://magma.fi/images/stories/reports/mpm1_obligatoriskasvenskan.pdf

Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D. & Pelletier, L. 2008. Factorial invariance of the academic amotivation inventory (AAI) across gender and grade in a sample of Canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement* 68, 862—880.

Green-Vänttinen, M., Korkman, C. & Lehti-Eklund, H. 2010. *Svenska i finska gymnasier*. Nordica Helsingiensia 22. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Eccles, J. & Midgley, C. 1989. Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.) *Research on motivation in education 3*, New York: Academic Press, 139—186.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. 1993. Negative effects of traditional middle schools on student's motivation. *Elementary School Journal* 93, 553—574.

Heinzmann, S. 2009. "Girls are better at language learning than boys": Do stereotypic beliefs about language learning contribute to girls' higher motivation to learn English in primary school? Luzern: Hochschule Luzern, Institut für Forschung und Entwicklung.

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. 2003. *Maturational Constraints in SLA*. Teoksessa Doughty, C. & Long, M. 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Singapore: Blackwell Publishing, 539—588.

Holder, M.C. 2005. *Fähigkeitskonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Lang.

Jauhojärvi-Koskelo, C. & Palviainen, Å. 2011. "Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med det jag kan" Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 81—102.

Julkunen, K. 1998. *Vieraan kielen oppiminen: A2-kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät*. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 70. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Juurakko, T. & Airola, A. 2002. *Tehokkaampaan kielenoppimiseen*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Juurakko-Paavola, T. 2015. Vad berättar studentexamen om examinandernas kunskaper i svenska? Teoksessa M. Forsskåhl, M. Kivilehto, J. Koivisto & P. Metsä (toim.) *Svenskan i Finland 15*. Tampere: Tampereen yliopisto, 117—137.

Juurakko-Paavola, T. 2011. Yrkeshögsskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. Teoksessa T. Juurakko-Paavola & Å. Palviainen (toim.) *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61—80.

Karppanen, M. 2016. *Språkinläring genom rörelse – ett verksamhetsbaserat materialpaket för svenskundervisning*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kielilaki 2003/423. Annettu Helsingissä 6.6.2003.

Kissau, S. 2006. Gender differences in motivation to learn French. *Canadian Modern Language Review* 62, 401—422.

Kissau, S., Kolano, L. & Wang, C. 2010. Perceptions of gender differences in high school students' motivation to learn spanish. *Foreign Language Annals* 43, 703—721.

Koskenranta, R. 2012. ”Jos vaikka muutan Ruotsiin tai en tiiä, meen ruotsalaisen kanssa naimisiin” – inställning och motivation gentemot svenskinläring hos elever i sjätte, sjunde, åttonde och nionde årskurs. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, E. 1987. Affective factors in foreign language learning and teaching. A study of the filter. Report 1. Jyväskylä Cross-Language Studies 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, E. 1995. Learning second national languages: A Research report. *Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften* 8. Frankfurt: Peter Lang.

Laki julkisyhteisöjen henkilöstöltä vaadittavasta kielitaidosta 2003/424. Annettu Helsingissä 6.6.2003.

Lamb, M. 2004. Integrative motivation in a globalizing world. *System* 32, 3—19.

Lehti-Eklund, H. & Green-Vänttinen, M. 2011. Svenska i finska grundskolor. *Nordica Helsingiensia* 27. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Linnarud, M. 1993. *Språkforskning för språklärare*. Lund: Studentlitteratur.

Lukmani, Y. 1972. Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning* 22, 261—273.

Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

MacIntyre, P., Baker, S., Clément, R. & Donovan, L. 2002. Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning* 52, 537—564.

Malmberg, L-E. & Little, T. 2000. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa J-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127—145.

Marton, E. & Vincze, L. 2012. Why are girls interested more in bilingualism? Gender effects on learning and using the minority language among majority language speakers in Finland and South-Tyrol. *Europa Ethnica* 69, 97—101.

Masgoret, A-M. & Gardner, R. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning* 53, 123—163.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Met-help.

Noels, K. & Clément, R. 1989. Orientations to learning German: The effect of language heritage on second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review* 45, 245—257.

Noels, K., Pelletier, L. Clément, R. & Vallerand, R. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50, 57—85.

Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Nurhonen, A. 2001. Motivaatio ja asenteet ruotsin kielen oppimisessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Opetushallitus. 2011. Opetushallituksen TOKI-hankkeen 2007—2010 loppuraportti. Raportit ja selvitykset 2011:10. Viitattu 19.2.2018.

http://www.oph.fi/download/133686_Opetushallituksen_TOKI-hankkeen_2007_-_2010_loppuraportti.pdf

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 9.2.2018.

http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Toiminnallista ruotsia – lähtökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:9. Viitattu 9.2.2018.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75370/tr09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pallonen, K. Itä-Suomella edelleen haluja korvata ruotsi venäjän kielellä. Yle uutiset 4.9.2013. Viitattu 15.2.2018.

<https://yle.fi/uutiset/3-6814497>

Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. Finlands svenska tankesmedja Magma 3/2011. Viitattu 16.2.2018.

http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Frivillig_svenska.pdf

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Pihko, M-K. 2007. Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisälönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista. Tutkimuksia 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Piskonen, J. 2006. ”Rörmontören måste ju kunna svenska”: en undersökning om attityder till svenska språket, svensk kultur och språkstudier bland studerande i yrkesutbildningen. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Pohjola, K. & Geber, E. 2010. Toinen kotimainen kieli. Opetushallituksen muistio 20.1.2010. Viitattu 13.2.2018.

http://www.oph.fi/download/119741_Toinen_kotimainen_kieli.pdf

Reinikka, H. 2009. Attityder, motivation och språkanvändning hos grundskoleelever i olika undervisningsgrupper. Pro gradu -tutkielma. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Ruohotie, R. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ryan, R. & Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54—67.

Ryan, R. & Deci, E. 2009. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11:4, 227—268.

Saukkonen, P. 2011. Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? – Selvitys mediakeskustelusta Suomessa. *Finlands svenska tankesmedja Magma* 1/2011. Viitattu 13.2.2018.

http://magma.fi/images/stories/reports/ms1101_mikasu_s.pdf

Simmons, R. & Blyth, D. 1987. *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Hawtorn.

Suomalainen, P. 2017. Nätverket Svenska nus skolbesök – En etnografisk studie om skolbesökens kommunikativitet och påverkan på de finskspråkiga gymnasisternas motivation för svenskstudier. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Suomen kieltenopettajien liitto ry. 2012. Toiminnallista ruotsia. Kannanotto 31.8.2012. Viitattu 9.2.2018.

https://www.sukol.fi/toiminta/kannanotot_ja_tapaamiset/kannanotot/toiminnallista_ruotsia.1789.news

Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999.

Tuohimaa, T. & Valli, P. 2013. Uusien yliopisto-opiskelijoiden ruotsin kielen taitotaso ylioppilasarvosanoilla mitattuna. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9/2013. Viitattu 8.2.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42167/uusien-yliopisto-opiskelijoiden-ruotsin-kielen-taitotaso-ylioppilasarvosanoilla-mitattuna.pdf?sequence=1>.

Tuokko, E. 2009. Miten ruotsia osataan peruskoulussa? Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen B-oppimäärän oppimistulosten kansallinen arviointi 2008. Opetushallituksen arviointi 2/2009. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 15.2.2018. http://www.oph.fi/download/116603_miten_ruotsia_osataan_peruskoulussa.pdf

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulokinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 20. Turku: Turun yliopisto.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 2012/422. Annettu Helsingissä 28.6.2012.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Hei!

Opiskelemme Turun yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme pro gradu -tutkielmaamme aiheesta “Asennoituminen ja motivaatio ruotsin opiskeluun kuudennella ja yhdeksännellä luokalla”. Haluamme siis selvittää, miten motivoituneita oppilaat eri luokka-asteilla ovat opiskelemaan ruotsia sekä millaisia asenteita heillä on ruotsin opiskelua kohtaan. Näiden lisäksi meitä kiinnostaa myös, minkälaisista työtavoista oppilaat pitävät. Toivommekin, että lapsenne saa osallistua tutkimukseemme vastaamalla laatimaamme kyselylomakkeeseen, sillä tiedot ovat meille tulevina opettajina arvokkaita.

Keräämme tiedot kyselylomakkeella, jonka oppilaat täyttävät koulussa jonkin oppitunnin aikana. Lomakkeessa ei kysytä nimeä, ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Käytämme saamiamme tietoja ainoastaan tutkimustarkoituksiin (esim. opettaja ei näe vastauksia). Tutkimusraportissamme emme mainitse myöskään koulun nimeä. Jos teitä mietityttää jokin tutkimustamme koskien, vastaamme mielellämme kysymyksiinne!

Palautattehan tämän lupalapun alaosan allekirjoitettuna lapsenne mukana opettajalle **viimeistään perjantaina 21.4.** Kiitos avustanne!

Keväisin terveisin,

Mimmi Koivunen (mmjkoi@utu.fi, 0405484042) ja Oona-Maija Koskela (ompkos@utu.fi, 0407476933)

Lapseni saa osallistua tutkimukseen. ☐

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen. ☐

Lapsen nimi: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Liite 2. Kyselylomake

Moi!

Olemme tulevia opettajia ja teemme lopputyötämme, johon tarvitsemme ajatuksiasi ja mielipiteitäsi ruotsin kielestä ja sen opiskelusta. Vastauksesi käsitellään täysin luottamuksellisesti ja nimettömästi, voit siis vastata aivan rehellisesti! Opettajasi ei näe vastauksiasi.

Taustatietojen jälkeen tässä lomakkeessa esitetään väitteitä, joihin vastaat ympyröimällä itsellesi sopivimman vaihtoehdon. Yritä etsiä vastauksista se vaihtoehto, joka on lähimpänä sinun omaa mielipidettäsi - oikeita ja vääriä vastauksia ei ole. Joitain väitteitä seuraa myös jatkokysymys, vastaathan myös siihen. Kiitos kun autat meitä! Mielipiteesi ovat meille tosi tärkeitä.

Taustatiedot

Luokka-aste: 6. _____ 9. _____

Sukupuoli: tyttö _____ poika _____ muu _____

Edellinen ruotsin arvosana: _____

Oletko tyytyväinen tähän arvosanaan? _____

Ympyröi vaihtoehto, joka kuvaa mielipidettäsi parhaiten.

1 = täysin eri mieltä; 2 = jonkin verran eri mieltä; 3 = ei samaa eikä eri mieltä; 4 = jonkin verran samaa mieltä; **5 = täysin samaa mieltä**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Ruotsin opiskelu on kivaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Haluan ruotsista hyvän arvosanan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ruotsin tunnit ovat tylsiä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Uskon, että minua arvostetaan enemmän, jos osaan ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tykkään opiskella ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Mielestäni ruotsia kannattaa opiskella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Jos kuulen ruotsin kieltä, yritän ymmärtää sitä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. En tykkää opiskella ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Mielestäni on tärkeää osata ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Haluaisin tutustua ruotsinkielisiin ihmisiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 12. Ruotsin opiskelu on turhaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Kaikkien suomalaisten pitäisi osata ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia peruskoulun jälkeen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Haluan oppia puhumaan ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Mielestäni ruotsi on kiinnostavaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Haluan osata keskustella sujuvasti ruotsiksi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Ruotsin tunneilla on kivaa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Haluan ymmärtää ruotsinkielisiä tekstejä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Inhoan ruotsin opiskelua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Haluan oppia ruotsalaisesta kulttuurista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Haluan oppia lausumaan ruotsia oikein. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Ruotsin opiskelu on tärkeää. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Haluan oppia ruotsia mahdollisimman hyvin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia työelämässä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Opiskelisin mieluummin muita kieliä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mielestäni ruotsin opiskelu on hyödyllistä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Voisin kuvitella muuttavani Ruotsiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Yritän aina parhaani ruotsin tunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Olen kiinnostunut ruotsin kielestä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Onko sinulla jokin muu syy, miksi olet tai et ole kiinnostunut ruotsista?

Tässä on lista erilaisista työtavoista. Mieti, miten paljon pidät kustakin työtavasta ja ympyröi itsellesi sopivin vaihtoehto.

1 = en pidä yhtään; 2 = en pidä kovinkaan paljon; 3 = en osaa sanoa; 4 = pidän melko paljon;
5 = pidän tosi paljon

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Lauseiden kääntäminen kirjallisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Parikeskustelut | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Tehtävät, joissa puhutaan ääneen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Kirjan kappaleiden kuunteleminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kirjan kappaleiden lukeminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Kirjan kappaleiden lukeminen ääneen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Laulujen kuunteleminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Roolileikit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Kilpailut | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Nettitehtävät | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Videoiden katseleminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Millaisten? | | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 12. Tietokoneen tai tabletin käyttö | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Miten? | | | | | |

| | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|
| 13. Pelit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Millaiset? | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14. Muiden kuin kirjan tekstien lukeminen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Minkä? | | | | | |

Liite 3. Instrumentaalista motivaatiota mittaavien väittämien korrelaatiotaulukko

Correlations

Correlations

| | | Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia työelämässä | Haluun ruotsista hyvän arvosanan | Uskon, että minua arvostetaan enemmän jos osaan ruotsia | Mielestäni ruotsia kannattaa opiskella | Mielestäni ruotsin opiskelu on hyödyllistä | Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena | Mielestäni on tärkeää osata ruotsia | Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia vielä peruskoulun jälkeen |
|--|---------------------|--|---|---|---|---|--|---|---|
| Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia työelämässä | Pearson Correlation | 1 | ,400** | ,536** | ,598** | ,731** | ,732** | ,658** | ,687** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Haluun ruotsista hyvän arvosanan | Pearson Correlation | ,400** | 1 | ,326** | ,497** | ,531** | ,465** | ,504** | ,562** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Uskon, että minua arvostetaan enemmän jos osaan ruotsia | Pearson Correlation | ,536** | ,326** | 1 | ,544** | ,612** | ,574** | ,556** | ,522** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Mielestäni ruotsia kannattaa opiskella | Pearson Correlation | ,598** | ,497** | ,544** | 1 | ,793** | ,739** | ,784** | ,712** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Mielestäni ruotsin opiskelu on hyödyllistä | Pearson Correlation | ,731** | ,531** | ,612** | ,793** | 1 | ,768** | ,797** | ,738** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia aikuisena | Pearson Correlation | ,732** | ,465** | ,574** | ,739** | ,768** | 1 | ,750** | ,735** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Mielestäni on tärkeää osata ruotsia | Pearson Correlation | ,658** | ,504** | ,556** | ,784** | ,797** | ,750** | 1 | ,712** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Uskon, että tulen tarvitsemaan ruotsia vielä peruskoulun jälkeen | Pearson Correlation | ,687** | ,562** | ,522** | ,712** | ,738** | ,735** | ,712** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 4. Integratiivista motivaatiota mittaavien väittämien korrelaatiotaulukko.

Correlations

Correlations

| | | Haluun oppia puhumaan ruotsia | Mielestäni ruotsi on kiinnostavaa | Haluun osata keskustella sujuvasti ruotsiksi | Haluun ymmärtää ruotsinkielisiä tekstejä | Haluun oppia ruotsalaisesta kulttuurista | Haluaisin tutustua ruotsinkielisiin ihmisiin | Haluun oppia lausumaan ruotsia oikein |
|--|---------------------|-------------------------------------|---|---|---|--|---|---|
| Haluun oppia puhumaan ruotsia | Pearson Correlation | 1 | | | | | | |
| | Sig. (2-tailed) | | ,753** | ,794** | ,730** | ,540** | ,621** | ,729** |
| Mielestäni ruotsi on kiinnostavaa | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| | Pearson Correlation | ,753** | 1 | ,678** | ,641** | ,550** | ,529** | ,651** |
| Haluun osata keskustella sujuvasti ruotsiksi | Sig. (2-tailed) | | | | | | | |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Haluun ymmärtää ruotsinkielisiä tekstejä | Pearson Correlation | ,794** | ,678** | 1 | ,755** | ,413** | ,525** | ,784** |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | | |
| Haluun oppia ruotsalaisesta kulttuurista | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| | Pearson Correlation | ,730** | ,641** | ,755** | 1 | ,574** | ,564** | ,722** |
| Haluaisin tutustua ruotsinkielisiin ihmisiin | Sig. (2-tailed) | | | | | | | |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| Haluun oppia lausumaan ruotsia oikein | Pearson Correlation | ,540** | ,550** | ,413** | ,574** | 1 | ,558** | ,448** |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | | |
| Haluun oppia lausumaan ruotsia oikein | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |
| | Pearson Correlation | ,729** | ,651** | ,784** | ,722** | ,448** | ,558** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | | | |
| | N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 5. Asennetta mittaavien väittämien korrelaatiotaulukko.

Correlations

| Correlations | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|-----------------------------|---|------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|--|------------------------------|-----------------------------|--|--|------------------------------------|--------------------------|--|--|--|
| Tykkään opiskella ruotsia | Kaikkien suomalaisten pitäisi osata ruotsia | Ruotsin opiskelu on tärkeää | Haluan oppia ruotsia mahdollisimman hyvin | Ruotsin opiskelu on tärkeitä | Ruotsin opiskelu on kiva | Opiskelisin mieluummin muuta kieltä | Voisin kunnella muutuvani ruotsin | Ruotsin tunteilla on kiva | Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia | Yritän aina parhaani ruotsin tunteilla | Ruotsin tunteit ovat ystäviä | En tykkää opiskella ruotsia | Opiskelen ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista | Jos kuulen ruotsin kieltä, yrittän ymmärtää sitä | Olen kiinnostunut ruotsin kielestä | Inhoan ruotsin opiskelua | | | |
| Pearson Correlation | 1 | .464** | .623** | .660** | .855** | .436** | .341** | .648** | .585** | .443** | .482** | .887** | .857** | .489** | .724** | .657** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Kaikkien suomalaisten pitäisi osata ruotsia | Pearson Correlation | 1 | .638** | .512** | .447** | .412** | .317** | .275** | .366** | .349** | .280** | .434** | .534** | .373** | .553** | .376** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Ruotsin opiskelu on tärkeää | Pearson Correlation | .623** | 1 | .766** | .640** | .528** | .296** | .503** | .530** | .528** | .408** | .605** | .586** | .565** | .645** | .554** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Haluan oppia ruotsia mahdollisimman hyvin | Pearson Correlation | .660** | .766** | 1 | .648** | .466** | .360** | .483** | .552** | .543** | .407** | .648** | .600** | .552** | .675** | .572** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Ruotsin opiskelu on tärkeää | Pearson Correlation | .632** | .765** | .648** | .665** | .468** | .281** | .486** | .470** | .507** | .474** | .639** | .576** | .517** | .586** | .633** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Ruotsin opiskelu on kiva | Pearson Correlation | .855** | .640** | .650** | .855** | .468** | .323** | .643** | .553** | .439** | .411** | .856** | .596** | .491** | .706** | .713** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Opiskelisin mieluummin muuta kieltä | Pearson Correlation | .436** | .528** | .486** | .468** | 1 | .218** | .420** | .432** | .389** | .260** | .443** | .350** | .350** | .410** | .410** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .009 | .000 | .000 | .000 | .002 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Voisin kunnella muutuvani ruotsin | Pearson Correlation | .341** | .296** | .360** | .341** | .218** | 1 | .238** | .502** | .161** | .270** | .310** | .473** | .284** | .427** | .292** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .004 | .000 | .053 | .001 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Ruotsin tunteilla on kiva | Pearson Correlation | .648** | .503** | .487** | .643** | .420** | .238** | 1 | .508** | .465** | .628** | .817** | .563** | .411** | .592** | .547** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .004 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Koulussa pitäisi olla enemmän ruotsia | Pearson Correlation | .585** | .530** | .552** | .508** | .432** | .502** | .508** | 1 | .440** | .418** | .536** | .753** | .449** | .684** | .537** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Yritän aina parhaani ruotsin tunteilla | Pearson Correlation | .443** | .528** | .543** | .439** | .389** | .161** | .465** | .440** | 1 | .421** | .466** | .445** | .428** | .446** | .485** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .053 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Ruotsin tunteit ovat ystäviä | Pearson Correlation | .482** | .380** | .408** | .411** | .260** | .270** | .823** | .418** | .431** | 1 | .487** | .420** | .315** | .431** | .478** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .001 | .000 | .000 | .002 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| En tykkää opiskella ruotsia | Pearson Correlation | .887** | .605** | .648** | .856** | .443** | .310** | .617** | .536** | .467** | .487** | 1 | .580** | .476** | .714** | .718** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Opiskelisin ruotsia, vaikka se ei olisi pakollista | Pearson Correlation | .657** | .534** | .586** | .600** | .596** | .473** | .563** | .752** | .445** | .420** | .580** | 1 | .419** | .767** | .571** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Jos kuulen ruotsin kieltä, yrittän ymmärtää sitä | Pearson Correlation | .489** | .373** | .565** | .555** | .350** | .284** | .411** | .449** | .438** | .315** | .476** | .415** | 1 | .470** | .389** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Olen kiinnostunut ruotsin kielestä | Pearson Correlation | .724** | .953** | .645** | .675** | .706** | .520** | .592** | .684** | .446** | .431** | .714** | .767** | .470** | 1 | .665** | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |
| Inhoan ruotsin opiskelua | Pearson Correlation | .657** | .376** | .554** | .572** | .713** | .392** | .547** | .537** | .485** | .478** | .718** | .571** | .389** | .665** | 1 | | | |
| Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | | |
| N | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | 144 | | | |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 6. Esimerkki avointen vastausten teemoittelusta

| MIKSI RUOTSI KIINNOSTAA? | | |
|---|-----------|---|
| kuulostaa kivalta / on kiva oppia uutta | IIII | 4 |
| työelämä / tulevaisuutta varten | IIII IIII | 9 |
| perheenjäsen / tutut puhuvat | IIII I | 6 |
| on hyvä osata kieliä | IIII II | 7 |
| ruotsi on helppoa | III | 3 |
| suomen virallinen kieli | II | 2 |
| Ruotsi kiinnostaa matkakohteena | I | 1 |
| ”Ibrahimovic on legenda” | I | 1 |
| MIKSI RUOTSI EI KIINNOSTA? | | |
| englanti riittää , sillä pärjää | IIII | 5 |
| huono opettaja | II | 2 |
| ruotsia ei tarvitse / ruotsi on turhaa | IIII | 5 |
| muut kielet kiinnostavat enemmän | II | 2 |
| ruotsi on vaikeaa | III | 3 |
| kuulostaa ärsyttävältä | I | 1 |

Liite 7. Esimerkki avointen vastausten taulukoimisesta ja värikoodaamisesta

| | Klusteri 1 | Klusteri 2 | Klusteri 3 | Klusteri 4 |
|--|---|--|--|--|
| 1. Hyöty tulevaisuudessa | "Koska tulen tarvitsemaan sitä työelämässäni. " | "Olen kiinnostunut ruotsista, koska lukioon pääsy , mutta en ole kiinnostunut koska se on semi tylsää ja turhaa. " | | |
| 2. Perhesyyt | " Tätini asuu Ruotsissa , joten haluan ymmärtää ja keskustella, kun käyn siellä." | "Ruotsi on kivaa, koska minulla on perheenjäseniä Ruotsissa." | | |
| 3. Kielten osaamisen tärkeys yleisesti | " Haluan oppia kieliä enemmän , ja ruotsi on Suomen toinen kieli, joten se on tärkeä." | "Olisi ihan hyvä osata kieliä paljon. " | | |
| 4. Englannilla pärjääminen | | "En ole kiinnostunut ruotsista, koska en luultavasti tarvitse sitä. Tilanteissa pärjään englannilla. " | "Koska osaan puhua enkkua. " | "En vaan tykkää siitä ja enkkua ymmärtää kaikki." |
| 5. Ruotsin kielien turhuus | | "Minua ei kiinnostanut ruotsin opiskelu, koska en itseni mielestä tarvitse ruotsia nyt eikä tulevaisuudessa." | "Se on tylsää ja sitä ei puhuta muuta kuin Ruotsissa. " | |
| 6. Muu syy | "Mielestäni ruotsin kieli kuulostaa kivalta ja sitä on suht helppo oppia, jos keskittyy." " Opettaja vaihtui , motivaatio heikkeni." | "En ole kovin kiinnostunut, koska ruotsi on minulle melko vaikeaa. " "Mielestäni ruotsin kieli on helpompaa. " | "En tykkää ruotsista, vihaan ruotsia. Se on ainoa kieli, mitä vihaan. Minulla on syy, miksi en tykkää ruotsista. En kerro, mikä se on. Se on salaista." | "Mielestäni meidän pitää osata puhua naapurimaamme kieltä. Mielestäni norjakin olisi kiva." "Ruotsi on tylsä , kilpailija." |

Liite 8. Neutraalisti tai myönteisesti suhtautuvien prosenttiosuudet**Motivaatio yli 3: Kuudesluokkalaiset**

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Motivaatio > 3,00 | 55 | 70,5 | 100,0 | 100,0 |
| Motivaatio < 3,00 | 23 | 29,5 | | |
| Total | 78 | 100,0 | | |

Asenne yli 3: Kuudesluokkalaiset

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Asenne > 3,00 | 49 | 62,8 | 100,0 | 100,0 |
| Asenne < 3,00 | 29 | 37,2 | | |
| Total | 78 | 100,0 | | |

Motivaatio yli 3: Yhdeksäsluokkalaiset

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Motivaatio > 3,00 | 37 | 56,1 | 100,0 | 100,0 |
| Motivaatio < 3,00 | 29 | 43,9 | | |
| Total | 66 | 100,0 | | |

Asenne yli 3: Yhdeksäsluokkalaiset

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Asenne > 3,00 | 30 | 45,5 | 100,0 | 100,0 |
| Asenne < 3,00 | 36 | 54,5 | | |
| Total | 66 | 100,0 | | |